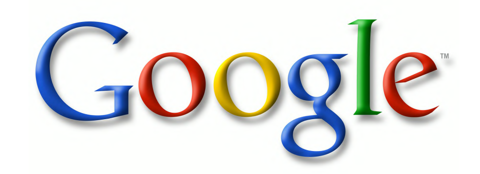
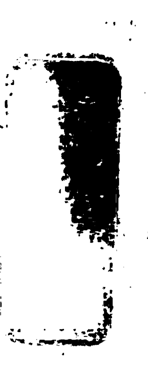






VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

6c

SECHZIGSTER BAND.

SIEBENTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ SCHLESWIG-HOLSTEIN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1900.

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

SECHZIGSTER BAND.

SIEBENTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG DER PROVINZ SCHLESWIG-HOLSTEIN.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1900.

VERHANDLUNGEN

DER

VII. DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

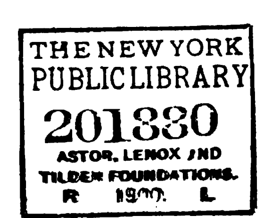
IN DER PROVINZ



SCHLESWIG-HOLSTEIN.

1899.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1900.


THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
201330
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
R 1900 L

Vorwort.

Die siebente Schleswig-Holsteinische Direktoren-Versammlung wurde am 10., 11. und 12. Oktober 1899 unter Leitung des Provinzial-Schulrats Dr. Brocks in Kiel abgehalten.

An derselben beteiligten sich die Direktoren

der Gymnasien in:

1. Altona	Dir.	Dr. Arnoldt,
2. Flensburg	„	Prof. Dr. Heilmann,
3. Glückstadt	„	Prof. Dr. Detlefsen,
4. Hadersleben	„	Dr. Spanuth,
5. Husum	„	Prof. Dr. Graeber,
6. Kiel	„	Dr. Collmann,
7. Meldorf	„	Prof. Bräuning,
8. Ploen	„	Fink,
9. Ratzeburg	„	Dr. Wafsner,
10. Rendsburg	„	Prof. Dr. Wallichs,
11. Schleswig	„	Prof. Wolff,
12. Wandsbek	„	Dr. Franz,

des Progymnasiums in:

13. Neumünster . . . . stellv. Dir. Prof. Zschech;

des Realgymnasiums in:

14. Altona . . . . Dir. Dr. Schlee;

der Oberrealschulen in:

15. Flensburg . . . . Dir. Dr. Flebbe,
16. Kiel . . . . stellv. Dir. Prof. Dr. Stolzenburg;

der Realschulen in:

17. Altona-Ottensen	Dir.	Strehlow,
18. Blankenese	„	Dr. Kirschten,
19. Elmshorn	„	Dr. Willenberg,

20. Itzehoe . . . . Dir. Prof. Dr. Seitz,
21. Kiel . . . . „ Prof. Dr. Baer,
22. Lauenburg . . . . kommiss. Dir. Prof. Dr. Günther,
23. Marne . . . . Dir. Dr. v. Holly-Ponientzietz,
24. Oldesloe . . . . „ Dr. Bangert,
25. Segeberg . . . . „ Dr. Jellinghaus,
26. Sonderburg . . . . „ Dr. Schenk;

als Berichterstatter zur III. Vorlage:

27. Gymnasial-Oberlehrer Prof. Dr. Karrafs aus Kiel;

und als Gäste:

28. Gymnasial-Direktor Dr. Devantier aus Eutin,
29. Gymnasial-Direktor a. D. Dr. Niemeyer aus Kiel, und
30. Realprogymnasial-Direktor a. D. Prof. Dr. Döring aus Kiel.

Den Berichterstattern haben folgende Gutachten vorgelegen:

Für Thema I von 24 Anstalten:

Gymnasium in

Altona . . . . . . Obl. Dr. Puls;
Flensburg . . . . Obl. Kadler, Krumm und Wulf;
Glückstadt. . . . Prof. Dr. Koch und Obl. Dr. Safs;
Hadersleben . . . Dir. Zernecke (jetzt Director des Reformgymnasiums in Charlottenburg), Prof. Goecker, Prof. Sach, Obl. Dr. Carstens;
Husum . . . . . . Obl. Möller;
Kiel . . . . Prof. Petsch, Prof Dr. Funck (jetzt Direktor des Gymnasiums in Sondershausen) und Obl. Doormann;
Meldorf . . . . . Dir. Prof. Bräuning und Prof. König;
Ploen . . . . . . Obl. Dr. Adrian;
Ratzeburg . . . . Obl. Gebler;
Rendsburg. . . . Obl. Dr. Clausen;
Schleswig . . . . Dir. Prof. Wolff;
Wandsbek . . . Prof. Dr. Kriegsmann;

Progymnasium in

Neumünster . . . Prof. Zschech, Obl. Dr. Prien und Dr. Ortmann;

Realgymnasium in

Altona . . . . . . Prof. Dr. Piper,

Oberrealschule in

Flensburg . . . . Obl. Dr. Engelke, Dr. Graef und Dr. Schmidt;
Kiel . . . . Prof. Krumm und Obl. Dr. Gloy;

Realschule in

Altona - Ottensen Prof. Dr. Scholz;
Blankenese . . . Obl. Dr. Schwarz;
Itzehoe . . . . . Prof. Pautz;
Lauenburg . . . Prof. Dr. Günther;
Marne . . . . . . Dir. Dr. v. Holly-Ponientzietz;
Oldesloe . . . . . Obl. Balcke;
Segeberg . . . . Dir. Dr. Jellinghaus und Obl. Pintschovius (jetzt am Gymnasium in Hadersleben);
Sonderburg . . . Dir. Dr. Spannuth.

Für Thema II von 15 Anstalten:

Gymnasium in

Altona . . . . . . Dir. Dr. Arnoldt;
Flensburg . . . . Dir. Dr. Cauer (jetzt Dir. des Gymnasiums in Düsseldorf) und Prof. Dr. Berkusky;
Glückstadt. . . . Dir. Prof. Dr. Detlefsen;
Hadersleben. . . Dir. Dr. Zernecke und Prof. Sach;
Husum . . . . . . Obl. Möller;
Kiel . . . . Prof. Dr. Meinecke;
Meldorf . . . . . Obl. Dr. Müller (jetzt am Gymnasium in Kiel);
Ploen . . . . . . Prof. Dr. Graeber (jetzt Dir. des Gymnasiums in Husum);
Ratzeburg . . . . Obl. Gebler;
Rendsburg. . . . Obl. Dr. Clausen;
Schleswig . . . . Dir. Prof. Wolff;
Wandsbek . . . Prof. Dr. Wald (jetzt pensioniert);

Realgymnasium in

Altona . . . . . . Dir. Dr. Schlee;

Oberrealschule in

Flensburg . . . . Obl. Dr. Graef;
Kiel . . . . Prof. Dr. Adickes und Obl. Dr. Krause.

I.

Wie hat sich im Deutschen die von den neuen Lehrplänen für III und II² vorgeschriebene Lektüre in unseren Schulen bewährt? gegebenenfalls sind Änderungen erwünscht? — Ein Urteil ist auch darüber abzugeben, welche Ergebnisse die Behandlung nordischer und germanischer Sagen in III² gehabt hat.

Berichterstatter: Gymnasial-Direktor Dr. Cauer früher in Flensburg, jetzt in Düsseldorf.
Mitberichterstatter: Gymnasial-Direktor Dr. Franz in Wandsbek.

Bericht.

Dafs es Sache der Lehrer sei, sich in die neuen Lehrpläne hineinzudenken, ist wiederholt ausgesprochen worden; und im ganzen herrscht unverkennbarer Eifer, diesem Verlangen nachzukommen. Erörterungen didaktischer Fragen, die in den letzten Jahren erschienen sind, laufen in der Regel darauf hinaus, die gesetzlichen Bestimmungen zu interpretieren, in zweifelhaften Fällen festzustellen, was gemeint sei, wo einzelne sich widersprechende Wendungen oder redaktionelle Versehen Schwierigkeiten bereiten, mit den Mitteln methodischer Auslegung die wahre Absicht des Gesetzgebers zu erschliefsen. Über solchen Bemühungen ist die wichtigere Aufgabe in Gefahr versäumt zu werden, dafs man immer wieder auf die eigentlichen und lebendigen Grundlagen der unterrichtlichen Thätigkeit zurückgeht, die Geistesart der Schüler auf den verschiedenen Altersstufen und die Beschaffenheit des Stoffes. Um so willkommener ist ein Thema wie das hier gestellte, das nicht zur Deutung und Ausarbeitung, sondern zur Prüfung des in den Lehrplänen Vorgeschriebenen geradezu auffordert. Diese Anregung hat sich denn auch fruchtbar erwiesen; und die 24 Referate, die vorliegen (15 von Vollanstalten, 9 von Nichtvollanstalten) enthalten eine Fülle beachtenswerter, zum Teil erfrischend eigenartiger Beobachtungen, Erwägungen und Wünsche. Die Besprechung der wichtigsten Punkte, d. h. derjenigen, in denen die

meisten Berichterstatter, übereinstimmend oder streitend, zusammentreffen, ordne ich so, dafs den Abschnitten des Textes die am Schlufs aufgestellten Thesen der Nummer nach entsprechen.

1. Darüber, welchen Wert die nordischen und germanischen Sagen als Gegenstand des Unterrichtes in Untertertia haben, gehen die Urteile weit auseinander. Übereinstimmung (nahezu völlige) herrscht nur in der Unzufriedenheit mit der Art, wie dieser Stoff in dem Lesebuche von Hopf und Paulsiek, sowohl in Muffs Bearbeitung, als in der von Vofs, behandelt ist.

Mit Wärme für die Durchnahme der Sagen treten 6 Berichterstatter ein: Flensburg OR., Husum, Ratzeburg (wo aber die Konferenz widerspricht), Neumünster, Oldesloe, Segeberg; dazu kommt das Votum des Direktors in Wandsbek. Was an diesem Stoffe gerühmt wird, sind im wesentlichen drei Punkte: er sei ein notwendiges Element der allgemeinen Bildung, er fördere die nationale Gesinnung, endlich „die germanische Sage rage über die griechische an Tiefe und sittlicher Reinheit hervor“. Diese letzte Behauptung gehört dem Referate von Ratzeburg an, das überhaupt in der Empfehlung des Gegenstandes am weitesten geht, aber schon in der dortigen Konferenz entschiedenen Widerspruch, zumal in Bezug auf den hier hervorgehobenen Punkt, gefunden hat. Doch auch die beiden anderen Vorzüge sind zweifelhaft.

Die Mehrzahl der Berichterstatter zeigt sich denn auch bedenklich und mahnt mehr oder weniger dringend zur Vorsicht: Altona G., Flensburg G., Glückstadt, Kiel G., Meldorf, Ploen, Rendsburg, Wandsbek, Blankenese, Itzehoe, Marne; an den meisten Orten, z. B. sehr entschieden in Meldorf, hat die Konferenz dem Berichterstatter beigepflichtet. Besonders wertvolle Ausführungen sind enthalten in den Referaten von Altona G. und Blankenese. Hier wird gründlich nachgewiesen, dafs es eine wissenschaftliche Verwirrung ist, die isländischen Sagen für ein ursprüngliches Besitztum unserer Vorfahren zu halten; so wird das Vorurteil zerstört, als ob die nordische Sagenwelt dem deutschen Herzen nahe stehen müsse, zugleich nachdrücklich hervorgehoben, dafs die germanischen Götter und Helden, trotz allen Bemühungen von Dichtern und Germanisten, eben doch nicht in den lebendigen Begriffschatz der Nation eingegangen sind. Der Referent von Altona G. im besonderen findet nicht, dafs durch die Beschäftigung mit diesen Sagenstoffen der vaterländische Sinn der Knaben belebt werde. Ich kann mich diesen Urteilen nur anschliefsen. Zur Zeit jedenfalls noch sind Zeus und Apollo mit ihrem Olymp weit mehr ein Element der deutschen Bildung als Wotan und Walhalla; man müfste denn ein Kriterium der Bildung darin sehen wollen, ob jemand imstande ist, das Textbuch zu einer Wagnerschen Oper ohne Vorbereitung zu verstehen. Und was die Pflege des nationalen Empfindens betrifft, so möchte ich auch hier auf die ernste sittliche Gefahr

hinweisen, die für Schüler wie Lehrer in jedem Unterrichte liegt, der zu einer bestimmten Gesinnung bewufst und gar künstlich erziehen will oder soll.

Den Erfahrungen und Wünschen der Mehrheit unter den Fachlehrern der Provinz würde es entsprechen, wenn die nordische Sage von dem Unterrichte in III² ganz ausgeschlossen würde, während in Lehrbüchern sogar eine Darstellung der tiefsinnigen Kosmogonie und Eschatologie der Skalden geboten wird, die, wie Ref. Blankenese erinnert, auch bei den Nordgermanen niemals volkstümlich gewesen ist. Nicht so allgemein anerkannt scheint der Gedanke zu sein, der ebenfalls in Blankenese einleuchtend entwickelt wird, dafs die deutsche Mythologie, die den Schülern nicht vorenthalten werden soll, am besten in der Geschichtsstunde ihren Platz findet. So bleibt für Lektüre als Stoff die deutsche Heldensage. Und da sind wieder die meisten in dem Verlangen einig, nur den Inhalt des Nibelungen- und des Gudrunliedes, allenfalls noch die Sage von Walther und Hildegunde zu behandeln, und zwar nicht in Proben poetischer Übersetzungen, wie von einigen Seiten gefordert wird, sondern in schlichten prosaischen Erzählungen, wie sie schon vor 1892 die Lesebücher brachten.

Eigentümlich und sehr der Erwägung wert ist der Vorschlag, den der Berichterstatter von Flensburg OR. macht, Nibelungenlied und Gudrun, die jetzt in III² und II¹, also zweimal durchgenommen werden, statt dessen nur einmal anzusetzen, in II². Dadurch würde in dieser Klasse für „Hermann und Dorothea" und „Minna von Barnhelm", die man auszuscheiden wünscht, Ersatz geschafft und zugleich den mit dem Einjährigenrecht Abgehenden Gelegenheit geboten werden, diese in der That wichtigen und klassischen Denkmäler altdeutscher Dichtung unmittelbar kennen zu lernen. Auch der Referent für II² in Neumünster denkt an diese Möglichkeit, lehnt sie dann aber doch ab, weil für die Schüler, die aus II² ins Leben übertreten, ein näheres Bekanntwerden mit den klassischen Dichtungen des 18. Jahrhunderts noch nötiger sei.

2. Über die Homer-Lektüre in R. III wird an 3 Anstalten ungünstig geurteilt: Berichterstatter Flensburg OR. will sie nur in beschränktem Umfange zulassen, Berichterstatter Neumünster sie ganz abschaffen; und ähnlich ist die Ansicht des Direktors in Wandsbek, nach dessen Erfahrungen diese Lektüre „ziemlich fruchtlos" ist. In entgegengesetztem Sinne sprechen sich aus, meist mit ausdrücklicher Zustimmung der Konferenz, die Berichte von Schleswig, Itzehoe, Lauenburg, Ottensen (besonders lebhaft) und Sonderburg; auch in Kiel O.R. ist man mit dem neuen Lektürestoff zufrieden, wünscht aber die Odyssee aus III¹ nach III² zu verlegen, was ja auch gar kein Bedenken hat. In Flensburg RG. ist es bereits geschehen; hier wird Odyssee in R. III², Ilias (minder ausführlich) in R. III¹ behandelt, und das Ergebnis

war gerade im letzten Jahre ein recht erfreuliches. Ähnliche Beobachtungen sind anderwärts gemacht worden. Ein Programm von W. Stengel, „Die Homer-Lektüre im fünften Jahreskurse der Realanstalten“ (Schmalkalden 1898) zeigt eingehend, wie diese Lektüre, wenn sie mit Sachkenntnis und Eifer geleitet wird, gerade innerhalb des Gedankenkreises der Realanstalten eine Art von Beruf zu erfüllen hat. In diesem Punkte haben die neuen Lehrpläne wirklich eine positive und fruchtbare Anregung gegeben.

Deren gute Wirkung ist vielleicht dadurch etwas beeinträchtigt worden, dafs gleichzeitig die Übersetzung von Vofs vorgeschrieben wurde, die an manchen Orten, z. B. in Schleswig, Schwierigkeiten bereitet hat. Auch Stengel in dem erwähnten Programm spricht sich gegen Vofs aus. In Flensburg RG. haben Lehrer und Schüler an seiner Sprache keinen Anstofs genommen, was vielleicht dem Umstande mit zu danken ist, dafs die Knaben den Text nicht laut in der Klasse, sondern von Stunde zu Stunde für sich zu Hause lasen, um dann im Unterricht von dem Gelesenen Rechenschaft zu geben. Übrigens ist ja durch Ministerial-Erlafs vom 7. Dezember 1892 (Centralbl. 1893 S. 228) der Gebrauch anderer „guten Übersetzungen“ des Homer ausdrücklich gestattet worden.

Dafs Ilias und Odyssee nicht vollständig gelesen werden können, versteht sich von selbst. Die Frage ist nur, ob man die Auswahl im voraus bestimmen und gleich einen gekürzten deutschen Text den Schülern in die Hand geben soll. Eigentlich dürfte das keine Frage sein; doch wird sie an einigen Stellen sogar bejaht: Konf. Flensburg OR. und Lauenburg, Ref. und Konf. Marne und Oldesloe. Gegen die Verkürzung des Buches und für das Recht des Lehrers, die Auswahl selber zu treffen, treten entschieden ein Ref. Lauenburg und Konf. Sonderburg. Bei denjenigen Anstalten, die sich über diesen Punkt nicht ausgesprochen haben, ist wohl als selbstverständlich angenommen worden, dafs die in den Lehrplänen bei anderem Anlafs in II² geforderte Leistung, eine Dichtung müsse „von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefafst werden“, so schwierig es oft sein mag, dies ganz zu erreichen, doch wenigstens nicht dadurch von vornherein vereitelt werden darf, dafs die Schule selber sich von dem Respekt vor einem Jahrtausende alten Kunstwerk lossagt.

3. Völlige Einigkeit herrscht darüber, dafs für III die Balladen von Schiller und noch mehr von Uhland einen wichtigen und naturgemäfsen Teil des Lehrstoffes bilden. Auf den von einigen Seiten gemachten Versuch, die einzelnen Gedichte in allgemeingiltiger Weise zwischen III² und III¹ zu teilen, möchte ich nicht eingehen. Festsetzungen hierüber können nur für jede einzelne Anstalt, durch Verständigung innerhalb des Kollegiums, getroffen werden, weil man nur hier in der Lage ist, die durchschnittliche

Reife und Aufnahmefähigkeit der Schüler in Bezug auf so feine Abstufungen, wie sie für diese Frage in Betracht kommen, zu beurteilen. Ja, es ist dringend zu wünschen, dafs die Möglichkeit gegeben sei, in geeigneten Fällen über die der jedesmaligen Jahresklasse gezogenen Grenze voraus- oder zurückzugreifen und etwa ein Gedicht, das durch den „Kanon“ nach III¹ gewiesen ist, im Zusammenhang mit einem Stück der III², das zur Vergleichung auffordert, auch schon in III² zu besprechen, und umgekehrt ein für III² bestimmtes Gedicht in III¹ noch einmal durchzunehmen. Einem Teile dieses Wunsches kommt Muff in seiner Bearbeitung von Hopf und Paulsiek dadurch entgegen, dass er die von ihm zum Auswendiglernen empfohlenen Stücke in den Lesebüchern der höheren Klassen immer wieder, in kleinerem Satz, mit abdruckt. Aber dadurch wird doch, ganz abgesehen von dem Nachteil des kleineren Druckes, nur ein sehr geringer Teil der Gedichte durch die höheren Klassen fortgeführt. Dafs überhaupt in Berlin derselbe Lehrplan zu gelten habe wie in Meldorf, in Ratibor derselbe wie in Köln, ist ja heute ein Dogma, das als Thatsache anerkannt werden mufs. Aber innerhalb der vom Staate gezogenen Grenzen sollte wenigstens in einer so bescheidenen und doch für die geistige Entwickelung der Jugend nicht bedeutungslosen Frage, wie der über die zweckmäfsige Reihenfolge der deutschen Gedichte, jeder Schule ein Stückchen Freiheit gelassen werden.

Dies kann nur gelingen, wenn, gegen den herrschenden Gebrauch und gegen die ausdrückliche Forderung des Berichtes von Hadersleben, ein Lesebuch eingeführt wird, das für mehrere Jahre und Klassen den Stoff enthält; und dies wäre auch aus einem anderen Grunde zu empfehlen. Mit einem Buche, das er nur ein Jahr lang in Händen hat, wird der Schüler nicht vertraut, während doch das deutsche Lesebuch sein guter Freund werden soll. Es kommt dazu die allgemeine Unzufriedenheit, die Hopf und Paulsiek — in beiden Bearbeitungen — erregt hat, und die fast in allen Berichten, so verschieden sie sonst sind, hervortritt. Andererseits bietet sich für den poetischen Teil der Lektüre das treffliche Buch von Echtermeyer, jetzt in neuer Bearbeitung, dar, das sehr geeignet ist die Schüler etwa von IV bis in die oberen Klassen zu begleiten. Lesebücher für die mittleren Klassen, die blofs Prosa enthalten, giebt es noch wenig (recht brauchbar Bd. IV und V von Puls); doch würde hier dem Bedürfnis, wenn es erst anerkannt wäre, das Angebot schnell folgen.

4. Von gröfseren Werken sind der III¹ das Lied von der Glocke und Wilhelm Tell durch den Lehrplan zugewiesen. Mit beiden auf dieser Stufe durchaus zufrieden ist der Berichterstatter von Ratzeburg, dem die Konferenz zustimmt. Für die Behandlung der Glocke in III¹ sprechen aufserdem nur noch die Berichte von Marne und Segeberg („Schillers Glocke haben die

Obertertianer im ganzen gut verstanden und nachempfunden" Sg.), wo Äusserungen der Konferenz über dieses Werk nicht vorliegen. Etwas gröfser ist die Zahl der Stellen, an denen Tell geeignet zur Behandlung in III¹ gehalten wird: Flensburg G., Hadersleben, Husum, Kiel G., Rendsburg, Neumünster.

Dem stehen nun aber zahlreiche Äufserungen des Widerspruches oder doch Bedenkens gegenüber. Konf. Meldorf möchte den Tell lieber erst in II² durchgenommen sehen; in Glückstadt wird gestritten, ob Tell oder Ernst von Schwaben und Zriny in III¹ zu lesen seien; für Verschiebung des Tell nach II² entscheiden sich Berichterstatter und Konferenz in Schleswig. Dafs die Glocke für III¹ nicht geeignet sei, ist die Ansicht der Referenten in Husum, Kiel G., Rendsburg, Wandsbek, Itzehoe, Neumünster, Oldesloe, Sonderburg, denen die Lehrerkollegien meist ausdrücklich beipflichten. Endlich werden beide, Tell und Glocke, in III¹ verworfen von den Berichterstattern Altona G. (gegen vereinzelten Widerspruch aus der Konferenz) und Ploen (mit Zustimmung der Konferenz).

Die Majorität dürfte diesmal wirklich das Richtige getroffen haben. Den Bau eines grofsen Schauspiels, noch dazu eines solchen mit dreifacher Handlung wie „Tell" zu überblicken ist der Tertianer noch nicht im stande, während für den reiferen Standpunkt der II² dieses Stück wie geschaffen ist. Als dramatische Lektüre in III¹ werden hier und da empfohlen: Körners Zriny (Glückstadt, Blankenese), Uhlands Ernst v. Schwaben (Husum, Ratzeburg, Blankenese). Wenn es denn durchaus ein Drama sein soll, so sind diese beiden gewifs eher geeignet als Tell. Noch besser aber scheint es mir wie dem Referenten von Sonderburg, mit solcher Lektüre überhaupt bis II² zu warten, damit sie gleich mit einem Meisterwerke grofsen Stiles einsetzen kann. —

Zweifelhafter ist, wo die Glocke gelesen werden soll, wenn sie doch aus III¹ entfernt wird. Referent Altona G. erklärt, „dieses hervorragende Kunstwerk lasse sich erspriefslich nur mit Primanern behandeln." Von dem „nur" abgesehen, ist dies gewifs richtig; ich habe selbst die Glocke mit einer Generation von Primanern, der sie in keiner früheren Klasse geboten worden war, durchgenommen und den sicheren Eindruck gehabt, dafs die Lektüre hier am Platze war. Aber dafs Sekundaner keine Freude und keinen Nutzen davon haben, läfst sich doch auch nicht behaupten. Da nun zu wünschen ist, dafs recht viele Schüler das ganze Gedicht und alle wenigstens grofse Stücke daraus auswendig lernen, so möchte ich doch empfehlen, es auf einer Altersstufe zu behandeln, wo das Gedächtnis noch empfänglich ist, also in II², was auch den Ansichten der meisten von denen, die es in III¹ nicht behalten wollen, entspricht.

5. Für II² sind drei gröfsere Werke vorgeschrieben: Jungfrau von Orleans, Hermann und Dorothea, Minna von Barnhelm. Mit allen dreien durchaus einverstanden sind der Berichterstatter von Neumünster sowie Berichterstatter und Konferenz in Schleswig. Im übrigen gehen auch hier die Meinungen vielfach auseinander.

Die Jungfrau aus dem Kanon zu streichen rät Referent Altona G., weil der poetische Lehrstoff für diese Klasse zu reichlich bemessen sei und von den drei Stücken dieses am leichtesten entbehrt werden könne. Innere Bedenken macht Referent Glückstadt geltend, noch entschiedener der von Husum, dem die Konferenz beistimmt: für den Charakter Johannas, für ihre tragische Schuld gewönnen die meisten Schüler kein rechtes Verständnis. Der Direktor in Husum will die Jungfrau auf der Schule überhaupt nicht behandelt wissen, weil sie „nicht in die erste Reihe der hervorragendsten Dichterwerke gehöre.“ Diese ungünstigen Urteile stehen doch vereinzelt. Ausdrücklich für die Durchnahme des Dramas in II² sprechen ausser den schon angeführten die Berichterstatter von Kiel G. und Oldesloe und die Konferenz in Meldorf; an den meisten Orten hat man sich durch Stillschweigen einverstanden erklärt. Die psychologische Schwierigkeit ist ja da, kann aber sogar nützlich werden, indem sie den Lehrer ermahnt, nicht alles erklären zu wollen, den Schülern aber fühlbar macht, dafs es auch auf bekanntem und vertrautem Gebiete manches giebt, was ihnen erst später verständlich werden soll. Im übrigen enthält die Jungfrau von Orleans in Stoff, Gedanken und Sprache so vieles, was den jugendlichen Geist anspricht und in Bewegung setzt, dafs ihr angestammter Platz in II² nicht angefochten werden sollte.

Zweifelhafter steht es um Hermann und Dorothea. Zwar überwiegt auch hier die Zahl derer, die das Gedicht in II² beibehalten wollen: die Berichterstatter von Altona G., Glückstadt, Husum, Marne („besonders geeignet“), Ottensen, Segeberg (dieser mit Bedenken), und die Konferenz in Meldorf. Aber auch widersprechende Voten giebt es diesmal mehr und nachdrücklichere. Ref. und Konf. Flensburg OR. (wo freilich der Direktor anders urteilt), Ref. und Konf. Ploen, Ref. Sonderburg. Eine vermittelnde Stellung nehmen ein Ref. Kiel G. und Direktor Husum, die eine genauere Lektüre von Hermann und Dorothea auch erst in Prima für möglich halten, doch wünschen, dafs auch die Untersekundaner schon im Unterrichte damit bekannt gemacht werden. Das ist ein gefährlicher Vorschlag. Ein wichtiger Grundsatz in aller Pädagogik ist doch der alte des griechischen Arztes: πρῶτον τὸ μὴ βλάπτειν. Gerade im Deutschen kommt es mehr als auf das, was die Schüler lernen, darauf an, dafs ihnen die frische Lust an den Schöpfungen der Poesie nicht verleidet werde; die Möglichkeit aber, dafs dies geschehe, wird vergröfsert durch die zweimalige schulmäfsige Behand-

lung eines Werkes, das überhaupt nur mit den feinsten Organen der Seele aufgefafst werden kann. Lesen sollen es die Untersekundaner, gewifs, aber nicht in der Schule durchnehmen." Der Direktor von Husum hat, fürchte ich, recht, wenn er vermutet, dafs die äufsere Rücksicht auf die aus II² abgehenden Schüler für den Entschlufs bestimmend gewesen sei, Hermann und Dorothea den Lehraufgaben dieser Klasse zuzuweisen.

Die schädliche Wirkung des sogenannten Abschlufsexamens zeigt sich noch deutlicher bei Minna von Barnhelm, einem Drama das seinen Platz in II² sicher nur dem Wunsche verdankt, dafs die mit unvollständiger Gymnasialbildung Abgehenden wenigstens etwas auch von Lessing kennen gelernt haben sollten. Trotzdem hat auch diese Bestimmung ihre Verteidiger gefunden. Empfehlende und abratende Ansichten der Schulmänner Schleswig-Holsteins halten sich hier ziemlich genau das Gleichgewicht, so dafs auf ein Verzeichnen der einzelnen Aussagen verzichtet werden kann. Besonders kräftig äufsert sich der Referent von Segeberg, der „die Gefühlsausbrüche von Tellheim und Minna so bewufst und berlinisch überlegt" findet, dafs die zwischen ihnen geführten Verhandlungen „kaum einem schlicht denkenden reifen Manne verständlich" seien, geschweige denn einem Knaben. Etwas Wahres liegt doch in diesem harten Wort. Auch ich glaube, dafs sich das Drama zu genauerer Durchnahme in der Schule überhaupt nicht eignet, dafs es aber als Gegenstand der Privatlektüre in Prima und hier zugleich als Fundort oder Anknüpfungspunkt für anregende Aufsatzthemata sehr förderlich wirken kann. Fast genau so urteilt die Konferenz von Meldorf.

6. Die Frage, wie für die beiden ausgeschiedenen Stücke in II² Ersatz zu schaffen sei, ist zum Teil schon dadurch beantwortet, dafs wir Tell und Glocke aus III¹ aufwärts verschoben haben. Aber auch sonst fehlt es wahrlich nicht an Werken, die zugleich poetisch wertvoll und für einen Untersekundaner verständlich sind. In erster Linie steht da Goethes Götz, den die Lehrpläne erst für II¹ nennen, der aber durch seine jugendlich frische Sprache, das Überwiegen der äufserlich greifbaren Handlung, die Einfachheit der dargestellten Konflikte für die etwas frühere Stufe der II² noch besser pafst. Derselben Ansicht sind die Referenten von Ratzeburg, Oldesloe, Ottensen, Sonderburg, meist unter Zustimmung der Konferenz, auch Konf. Flensburg OR., während Ref. Segeberg im Götz ein „rohes Produkt der Sturm- und Drangperiode" sieht, das für die Schule überhaupt nicht empfohlen werden könne, und Ref. Neumünster dieses Stück „wegen der lockeren dramatischen Gestaltung für wenig geeignet zur Einführung in die Form des Dramas" hält. — Warm empfohlen wird Kleists „Prinz von Homburg" von den Berichterstattern in Altona G., Husum, Wandsbek. Und wenn ich auch die persönliche Vorliebe für dieses Drama, die sich dabei äufsert, nicht teile,

so glaube ich doch auch, dafs es Aufnahme verdient, schon deshalb, weil der Unterricht im ganzen selten, wie hier, Gelegenheit hat über das Gebiet der eigentlich klassischen Dichter hinauszugreifen. — Die Bedenken, welche von zwei Seiten (Ref. Flensburg G. und Konf. Meldorf) gegen die Lektüre der Maria Stuart in II² geäufsert werden, kann ich nicht teilen. Der geschichtliche Stoff, die politische Situation, auch wohl die Sprache des Dramas stellen hier an das Verständnis vielleicht etwas höhere Anforderungen als bei der Jungfrau von Orleans; dafür möchte ich glauben, dafs der Charakter der Heldin, der innere Kampf, in dem sie erliegt, auch die Beziehungen der übrigen Hauptpersonen (Elisabeth, Leicester, Mortimer) hier leichter aufgefafst und deshalb von den Knaben mit noch lebhafterer Teilnahme begleitet werden, als die entsprechenden dort.

Vereinzelte Stimmen erheben sich für Egmont (Ref. Glückstadt), Wallenstein (Ref. und Konf. Ottensen), Braut von Messina (ein Mitglied des Kollegiums in Ottensen), auch für ein leichteres Shakespearesches Drama (Konf. Segeberg). Alle diese Stücke sind doch wohl für II¹ oder I besser geeignet: Egmont, Wallenstein, Shakespeare wegen ihres Reichtums, den auch nur einigermafsen auszuschöpfen ein reiferer Geist erfordert wird, die Braut von Messina umgekehrt deshalb, weil sie infolge der abstrakten Anlage zu wenig Einzelgehalt bietet und im Unterrichte leicht unerquicklich wird, wenn man sie nicht etwas summarisch behandelt; dies ist möglich, wenn schon durch die genauere Besprechung anderer Werke die Grundbegriffe und Grundformen des dramatischen Aufbaus bekannt geworden sind.

Zu erwägen ist auch in diesem Zusammenhange der schon unter 1 erwähnte Vorschlag, das Nibelungenlied in II² statt in II¹ zu lesen. Für die Nichtvollanstalten würde das deutsche Epos dadurch erst in den Lehrplan aufgenommen werden. Einen Wunsch in dieser Richtung äufsert auch Ref. Segeberg, der daneben zur Auswahl die Lektüre des Fingal in der Bearbeitung von Ebrard für möglich hält.

7. Bis jetzt ist nur von poetischer Lektüre die Rede gewesen, die, wie die Lehrpläne (S. 14) ausdrücklich feststellen, von III¹ aufwärts allmählich vor der prosaischen hervortritt. Dieser Grundsatz entspricht dem überlieferten Gebrauch, aber nicht so recht den Bedürfnissen der Gegenwart. Er ist übrig geblieben aus einer Zeit, wo das Gymnasium und so auch der deutsche Unterricht an ihm vorzugsweise eine schöngeistige, litterarisch-ästhetische Bildung übermitteln wollte, während heutzutage harte, nüchterne, praktische Aufgaben das Leben und das öffentliche Interesse beherrschen. Zur Teilnahme daran soll doch die Schule tüchtig machen. Deshalb mufs neben der Erklärung poetischer Kunstwerke als gleichberechtigt im deutschen Unterrichte die gemeinsame Lektüre und Besprechung von Prosa-Stücken stehen. In Prima ist das auch ungefähr so, in II und III fehlt es noch.

In der Anerkennung eines solchen Mangels stimmen überein die Berichterstatter und Konferenzen von Altona G., Husum, Rendsburg, Schleswig, Wandsbek, ferner Ref. Oldesloe, Konf. Marne, Direktor Kiel G., ein Mitglied des Kollegiums Kiel OR. Nicht ganz leicht ist hier die Beschaffung des geeigneten Stoffes. Mit Schillers historischen Schriften, die herkömmlicherweise zunächst herangezogen werden, haben einzelne Lehrer (in Flensburg G., Neumünster) gute Erfahrungen gemacht; Referent Wandsbek hat die Geschichte des Abfalls der Niederlande ergiebiger gefunden als die des dreifsigjährigen Krieges. Ich mufs dem Urteil beipflichten, das der Berichterstatter in Schleswig unter Zustimmung der Konferenz fällt, dafs Schillers geschichtliche Prosa sich zur Lektüre in II² nicht eignet, am allerwenigsten als stilistisches Vorbild für die Schüler, die nicht angeleitet werden sollen, „die pathetische, oft epigrammatisch zugespitzte“ Sprache Schillers nachzuahmen, sondern vor allem nach Einfachheit in Ausdruck und Satzbau zu streben. Auch ist es, wenn die gelesene Prosa für die Aufsätze der Schüler nutzbar werden soll, durchaus nötig, dafs nicht blofs zusammenhängende Werke gelesen werden, sondern vor allem kleinere, leicht übersehbare Stücke, die sich nach Umfang und Anlage einigermafsen mit Schüleraufsätzen vergleichen lassen. So gelangen wir auch hier (wie bei 3) zur Forderung eines prosaischen Lesebuches, das für II² an den weitaus meisten Orten ganz fehlt. Bd. V von Puls umfafst die Klasse noch mit; andererseits könnte man für II² und II¹ zusammen das gute Buch von Jonas benutzen.

Nicht richtig ist es, wenn man allgemein die Prosa-Lektüre nur deshalb fordert, damit sie den Stil günstig beeinflusse. Dieser Einflufs ist in den meisten Fällen doch nicht sehr grofs; wichtiger und unbedingt nötig ist es, das Lesen um des Lesens willen zu pflegen. Die Fähigkeit, aus einem einfachen Text das herauszulesen, was wirklich darin steht, ist keineswegs angeboren; sie wird auch von vielen Erwachsenen nur sehr mangelhaft bethätigt. Jeder kommt in die Lage, nicht nur zum Vergnügen, sondern auch in seinem Beruf ein Buch, einen Aufsatz, sei es auch nur eine Bekanntmachung oder einen Gesetzesparagraphen, lesen und verstehen zu sollen. Die vielen Verkehrtheiten, die dabei zu stande kommen, wie das Wesentliche oft übersehen, etwas Nebensächliches aufgefafst, auch wohl ganz Abliegendes — ohne böse Absicht — hineingetragen wird: solche Erfahrungen mahnen dazu, dafs auch die höheren Schulen mehr als bisher ihre Pflicht erkennen, dasselbe zu leisten, was auf niederer Stufe die Volksschule vollbringt — lesen zu lehren.

8. In Bezug auf die Auswahl der Lektüre wird an mehreren Orten der Wunsch nach gröfserer Freiheit geäufsert; so von den Konferenzen in Blankenese, Segeberg und (nach dem Vorgange des Berichterstatters) Rendsburg. Der an sich gewifs berechtigte Gedanke würde noch wirksamer

geltend gemacht werden, wenn gleich eine gröfsere Menge von Werken vorgeschlagen wäre, denn so liefse sich am sichersten die Möglichkeit sowohl als Notwendigkeit einer freieren Bewegung in der Auswahl beweisen. Übrigens sind die Angaben der Lehrpläne selbst doch wohl nicht als Vorschrift im strengsten Sinne zu verstehen; vielmehr möchte ich meinen, dafs der Berichterstatter von Altona RG. recht hat, wenn er sagt, dafs die dort aufgeführten Werke nur als Beispiele der für die einzelnen Stufen geeigneten Lektüre zu gelten hätten. Bei Obersekunda steht ausdrücklich ein „z. B.“ davor, das bei den anderen Klassen wohl nur aus Versehen fortgeblieben ist.

In einem Punkte steht hier doch eine prinzipielle Frage zur Entscheidung: Sollen die einer Klasse zugewiesenen Stücke alle Jahre gelesen werden oder in irgend welchem Wechsel? Das erste Verfahren erscheint mir tödlich, sowohl für den Lehrer als auch für diejenigen Schüler, die länger als ein Jahr auf einer Stufe verweilen; zu allem anderen Leid müssen sie es auch noch erdulden, dafs sie dasselbe Schillersche Drama bei demselben Lehrer zum zweitenmale durchnehmen. Das Schlagwort „Kanon“ hat schon vielen Schaden gestiftet. So arm ist die deutsche Litteratur zum Glück nicht, dafs sich aus ihr nur eine Reihe von Meisterwerken auslesen liefse, die den vierjährigen Kursus von II^2 aufwärts gerade ausfüllte und die nun jeder „gehabt haben müsse“. Vielmehr müfste für jede Klasse innerhalb des Kreises der sachlich geeigneten Werke, soweit diese von der Behörde zugelassen sind, eine gröfsere Auswahl getroffen werden, die mindestens für einen zweijährigen Turnus ausreicht. Diese Auswahl kann und soll an den verschiedenen Anstalten verschieden sein. In Flensburg haben wir etwas Ähnliches durchzuführen bereits begonnen; vermutlich ist es auch anderwärts geschehen.

Leitsätze.

1. Der Eifer, in III^2 nordische und germanische Sagen durchzunehmen, bedarf eher gedämpft als angespornt zu werden.

2. Die Homer-Lektüre in R III hat sich bewährt. Es empfiehlt sich in III^2 die Odyssee, in III^1 die Ilias zu behandeln, gleichviel in welcher Übersetzung. Gekürzte Texte sollen den Schülern nicht in die Hand gegeben werden.

3. Lesebücher, die nur für eine Jahresklasse den Stoff enthalten, sind nicht zweckmäfsig. Mindestens in den beiden Tertien ist ein gemeinsames Lesebuch, am besten Poesie und Prosa getrennt, zu wünschen.

4. Tell und Glocke sind für III^1 zu schwierig und sind nach II^2 zu verlegen.

5. Die Jungfrau von Orleans ist für II^2 durchaus geeignet, nicht Hermann und Dorothea, noch weniger Minna von Barnhelm.

6. Statt dessen sind für II^2 zu empfehlen: in erster Linie Götz von Berlichingen, weiter Maria Stuart und der Prinz von Homburg.

7. Für II² ist ein Lesebuch, das nur prosaische Stücke enthält, dringend zu wünschen. Durch stärkere Pflege der Prosa-Lektüre sollen die Schüler zwar auch schreiben, vor allem aber lesen lernen.

8. Für jede Klasse ist der Stoff zur Lektüre so reichlich auszuwählen, daſs mindestens ein Jahr um das andere damit gewechselt werden kann.

Mitbericht.

Die drei Klassen, über deren deutsche Lektüre die gestellte Frage ein auf den Erfahrungen der letzten 6 Jahre beruhendes Urteil wünscht, bilden im Gesamtorganismus der höheren Schule ein wichtiges Stück. Sie haben die Aufgabe, einen groſsen Teil der Zöglinge zum Abschluſs ihrer Schulausbildung hinzuführen, bei den übrigen aber einen festen Untergrund für die schwierigeren Forderungen der obersten Stufe zu legen. Der deutsche Unterricht in Sonderheit soll den aus der Mittelstufe ins Leben hinaustretenden Schülern neben der Fertigkeit, mündlich und schriftlich die Muttersprache zu gebrauchen, die Bekanntschaft mit einigen Hauptwerken unserer Litteratur mitgeben sowie eine gewisse Fähigkeit und den freudigen Wunsch zu weiterer Beschäftigung mit diesen Idealgütern der Nation. Doppelt nötig ist dieses Verständnis und diese Liebe für diejenigen, die weiterhin auf der Schule selbst in die schwierigeren Werke eingeführt werden sollen. Jene zweifache Aufgabe der Mittelklassen, die ja so vielfach auf die Gestaltung der Lehrpläne von 1892 eingewirkt hat, kann auch bei der vorliegenden Frage nicht unberücksichtigt bleiben. Dazu zwingt schon die äuſsere Thatsache, daſs der Lehrplan für 9- und für 6-klassige Anstalten auf diesem Gebiete sich völlig deckt. So sind denn auch bei unserer Frage alle Anstalten der Provinz (z. Z. 15 Anstalten von 9-jährigem, 11 selbständige und 3 an Vollanstalten angegliederte Schulen von 6-jährigem Lehrgange) in gleicher Weise interessiert; alle können bei ihrer Beantwortung die gleiche Rücksicht beanspruchen. Dieser Gesichtspunkt ist, wie eine kurze Nachprüfung der für die einzelnen Klassen aufzustellenden Forderungen zeigen wird, in mehr als einer Hinsicht von Bedeutung.

III B. Wie schon in den Lehrplänen so wird auch im vorliegenden Thema ein Unterschied zwischen den nordischen und den germanischen Sagen gemacht. Diese Trennung erfordert auch eine getrennte Besprechung beider Gebiete und führt für beide zu einem verschiedenen Ergebnisse. Denn zwar wird man dem Berichterstatter in Rendsburg durchaus beistimmen, der zur Prosalektüre in erster Reihe solche Stoffe empfiehlt, die den Fachunterricht in Geschichte, Erdkunde und Naturbeschreibung beleben und vertiefen, also: Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte, Biographisches über be-

deutende Männer, kulturgeschichtliche Darstellungen aus der deutschen Vergangenheit, Schilderungen anziehender und charakteristischer Landschaften, Naturgeschichtliches. Allein daneben haben die germanischen Sagen, namentlich Sigfrid- und Gudrunsage, in III B ihre volle Berechtigung. Die Schüler bringen hier dem naiven Geiste der Volksdichtung einen unbefangenen und frischen Sinn entgegen und erfassen die grofsen Gestalten der Sage mit Verständnis und Wärme. Inhaltlich gliedert sich der Stoff gut an den geschichtlichen an. Dabei wird, während zukünftige Obersekundaner sich noch einmal eingehender und vielseitiger mit diesen Dichtungen beschäftigen werden, dem früher ins Leben tretenden Schüler ein sehr wünschenswerter Einblick in diese bedeutsamen nationalen Dichtwerke gewährt. Aus diesem Grunde wird es auch ratsam sein, einzelne Stellen aus den Dichtungen selbst in guter neuhochdeutscher Bearbeitung mit den Schülern zu lesen; der Hauptinhalt der Sagen ist ihnen aber in zusammenfassender prosaischer Darstellung zu vermitteln. Ein Hinausgreifen über den Inhalt des Nibelungenliedes in die nordische Überlieferung der Sigfrid-Sage, wie es u. a. die Lesebücher von Muff und von Vofs bringen, ist, weil verwirrend und fremdartig, abzulehnen.

Wenn ich so hinsichtlich der Behandlung der germanischen Sagen die Ansichten des Hauptberichterstatters nicht durchaus teile, so stehe ich in der Verwerfung der germanischen Götterlehre und der nordischen Sagen ganz auf seiner Seite. Für jene giebt der Geschichtsunterricht die nötige Belehrung; die nordischen Sagen sind und bleiben uns entlegen, ihre Gestalten schemenhaft, die auf ihre Behandlung verwendete Zeit — 6 Wochen sind z. B. in Kiel O.R. dazu gebraucht, der Berichterstatter in Ratzeburg will den nordischen und germanischen Sagen nahezu das ganze Sommerhalbjahr widmen — ist für wertvollere Aufgaben notwendig.[1])

Als poetische Lektüre nennen die Lehrpläne für diese Klasse insbesondere Balladen. Zu wünschen ist, dafs vorab Uhland hier zu seinem Rechte kommt, dessen Balladen, wie schon G. Wendt betont, an das geschichtliche Pensum der Klasse sich gut anschliefsen. In demselben Sinne äufsern sich auch mehrere Berichte, z. B. Ratzeburg und Marne. Es ist selbstredend, dafs schwierigere Gedichte, wie Bertran de Born und Das Glück von Edenhall besser einer höheren Klasse vorbehalten bleiben.

III A. Der Ausdruck in den Lehrplänen, dafs in III A die poetische Lektüre vor der prosaischen allmählich hervortreten solle, hat nach den Berichten hier und da, verbunden mit dem breiten Raum, den an sich die vor-

---

[1]) In diesem Sinne habe ich mich auch bei der Konferenzberatung in Wandsbek geäufsert und nicht, wie man nach S. 2 des Hauptberichts meinen könnte, ein Votum für die Durchnahme der nordischen Sagen abgegeben.

geschriebenen grofsen Dichtungen einnehmen, ein übermäfsiges Zurückdrängen der Prosalektüre im Gefolge gehabt. Und doch ist gerade in unserer Provinz, wo so viele Knaben zu Hause plattdeutsch oder, was viel schlimmer ist, ein übles Mischdeutsch hören und sprechen und darum im sprachlichen Ausdruck bis in die Sekunda hinein oft bedenkliche Unsicherheit verraten, eine unausgesetzte und eindringliche Beschäftigung mit guter Prosa durchaus geboten. Besonders haben aus naheliegenden Gründen die 6-klassigen Anstalten Anlafs, auf diese Seite des deutschen Unterrichts das gröfste Gewicht zu legen.

Der Lesestoff selbst wird naturgemäfs aus den nämlichen Gebieten zu wählen sein wie in III B. Da aber der Standpunkt der Schüler sowie der Lehrstoff in Geschichte, Erdkunde und Naturbeschreibung in beiden Klassen verschieden sind, so stimme ich, soweit die Prosalektüre in Frage kommt, der Forderung des Hauptberichts nicht zu, dafs ein Lesebuch eingeführt werden soll, das für mehrere Jahre und Klassen den Stoff enthält. Vielmehr halte ich es für einen Vorzug der Muffschen Bücher, dafs sie für III B, III A und II B getrennte Abteilungen haben. Dazu kommt bei einem Buche, das, wie Hopf und Paulsieck bearbeitet von Vofs, für mehrere Klassen dient, die Notwendigkeit, zur Vermeidung von Wiederholungen und Fehlgriffen für die einzelnen Klassen einen Kanon der zu lesenden Stücke festzulegen. Damit ist aber für den Lehrer eine lästige, auf die Dauer unerträgliche Gebundenheit gegeben. — Mit dieser Forderung möchte ich die auf den nämlichen Gründen beruhende zweite verbinden, dafs an allen Anstalten die Trennung der beiden Tertien im deutschen Unterrichte durchgeführt werde.

Anders liegt die Lehrbuchfrage bei der poetischen Lektüre. Hier wäre ein gemeinsames Buch für die mittleren oder auch für alle Klassen von IV aufwärts, das dem Schüler wie die Heimat vertraut und lieb werden könnte, sehr wünschenswert. Sammlungen, wie die von Echtermeyer, Lyon und Puls, kommen diesem Bedürfnisse entgegen. Was den Inhalt der Dichterlektüre in III A angeht, so empfiehlt sich nicht so sehr ein Verweilen bei rein lyrischen Gedichten, als eine zusammenfassende Behandlung schwieriger Balladen von Uhland und namentlich von Schiller. Daneben möchte ich, in Übereinstimmung mit den Berichten von Altona G. und von Oldesloe, einer zusammenfassenden Würdigung der Sänger der Befreiungskriege das Wort reden. Stofflich gehören diese allerdings besser nach II B, wie auch mehrere Berichte (Flensburg G., Glückstadt, Hadersleben, Neumünster) fordern, aber einmal bleibt in II B hierfür keine Zeit übrig, dann aber ist gerade für den Obertertianer die patriotische Lyrik besonders geeignet.

Hinsichtlich der umfangreicheren Dichterwerke, die der Lehrplan für III A nennt, teile ich die im Hauptberichte vertretenen Bedenken. Die Glocke geht, sowohl als künstlerisches Ganzes betrachtet, wie hinsichtlich der Mehrzahl ihrer Betrachtungen, über das Verständnis von 14—15-jährigen Knaben hinaus. Mit besserem Erfolge wird sie in II B behandelt, weiter darf sie schon aus Rücksicht auf die aus dieser Klasse abgehenden Schüler nicht hinausgeschoben werden. Auch Tell macht dem Obertertianer noch erhebliche Schwierigkeiten, weniger wegen der verwickelten Handlung — denn von dieser wird man doch nur die großen Umrisse aufzeigen, und soweit kann er ohne Mühe folgen —, sondern weil er für ein wirkliches Eindringen in den Gehalt der Dichtung und namentlich in den Charakter des Haupthelden noch nicht reif ist. Soll auf dieser Stufe Dramatisches überhaupt gelesen werden, so würde sich immerhin am meisten Uhlands Herzog Ernst empfehlen. Bei dessen Behandlnng wäre die eigentliche dramatische Seite, die Hauptschwäche des Stücks, beiseite zu lassen und das Gewicht zu legen auf die poetischen und ethischen Vorzüge der Dichtung. Die Erklärung hätte also die Ziele und den schlichten Gang zu verfolgen, wie sie O. Jäger in seinem „Pädagogischen Testament" an die Hand giebt.

Einen allzu breiten Raum darf jedenfalls, mit Rücksicht auf die übrigen wichtigen Aufgaben des deutschen Unterrichts, diese dramatische Lektüre nicht einnehmen. Dasselbe gilt auch von der den Realanstalten vorgeschriebenen Homerlektüre. Wenn ein Bericht davon spricht, daſs in die Voſs'sche Übersetzung die Obertertianer sich zuerst schwer hineinfänden, aber im zweiten Halbjahr ganz vertraut würden mit den Verhältnissen und Anschauungen der Homerischen Welt, so wird man das letztere bis zu einem gewissen Grade gern zugeben; aber wo bleibt bei so ausgedehntem Betriebe die Zeit für die übrigen Gegenstände des deutschen Unterrichts, namentlich für die bei unsern Schülern, wie gesagt, so sehr wichtige Prosalektüre? Selbst die von Flensburg O.R. verwendeten 44 Stunden, d. h. etwa 3—4 Monate, scheinen mir noch zu viel. Überhaupt ist für diese Aufgabe eine methodische Behandlung und sorgsame Stoffsichtung geboten. Beide Epen können nicht gründlich durchgenommen werden; auch ist es kaum möglich, den Obertertianern das leidenschaftliche Fühlen, die psychologische Entwickelung, die heroische Gröſse des Achilles-Charakters zum lebendigen Verständnisse zu bringen. Somit empfiehlt es sich, entsprechend dem Standpunkte des Direktors in Schleswig, die Ilias den Schülern nur in ihren wesentlichen Zügen vorzuführen und dadurch bei ihnen Interesse für das Ganze zu wecken, die Odyssee dagegen eingehender zu lesen. Wenn mit dieser Beschränkung verfahren und bei der Auswahl der Abschnitte darauf geachtet wird, daſs die Schüler die bedeutsamen Thatsachen erfassen und aus ihnen ein Bild von dem Dichtwerk als Ganzes gewinnen können, wenn

ihre Phantasie, unterstützt durch Anschauung von Bildern, angeregt und ihre innere Teilnahme für die Personen, ihr Seelenleben und ihr Geschick gewonnen wird, dann hat diese Lektüre für die Realschüler gewiſs ihren Wert. Zeitgewinn und Erleichterung wird dabei erreicht, wenn statt der Übersetzung von Voſs eine leichter verständliche, wie deren Bearbeitung von E. Weiſsenborn oder die Neuübertragung von O. Hubatsch, zu Grunde gelegt wird. Auf die im Hauptbericht betonte Forderung, daſs den Schülern nur unverkürzte Texte in die Hand gegeben werden sollen, lege ich kein besonderes Gewicht.

II B. Die Lektüre für II B ist in den Lehrplänen von 1892 mit einer Bestimmtheit, die sonst bei keiner Klasse sich findet, festgelegt, indem drei gröſsere poetische Werke namhaft gemacht werden. Daſs auch in dieser Klasse die Prosalektüre nicht auſser acht gelassen werden soll, ergiebt sich erst aus den methodischen Bemerkungen auf S. 18, wo von den Aufgaben einer auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegenden Prosalektüre gesprochen wird. In der That ist sie in II B erst recht unentbehrlich, weil nicht nur die für die III geltend gemachten Gründe (Förderung der Sprachsicherheit, Vertiefung und Belebung des Fachunterrichts, also Erweiterung des Gedanken- und Gesichtskreises der Schüler) auch hier ihre Geltung behalten, sondern noch ein neuer, sehr wesentlicher hinzukommt. Die Schüler, zumal wieder die nach Erreichung des Klassenzieles abgehenden, sollen durch reichliche Übung zu einer gewissen Sicherheit gebracht werden, in einem gröſseren Abschnitt Gliederung und Gedankenfolge zu erkennen, das Wesentliche von dem Nebensächlichen zu unterscheiden, kurz mit Verständnis ein gröſseres Prosawerk, ein Buch zu lesen. Aus diesen Gründen stimme ich den in Leitsatz 7 des Hauptberichts aufgestellten Forderungen durchaus zu. Denn auch das ist mir nicht zweifelhaft, daſs allen genannten Zwecken besser durch ein den Standpunkt und den sonstigen Unterrichtsstoff der Klasse berücksichtigendes prosaisches Lesebuch gedient wird, als durch die leicht ermüdende Lektüre eines zusammenhängenden Prosawerks von gröſserem Umfang, das vielleicht, wie Schillers historische Schriften, nicht einmal ein geeignetes stilistisches Vorbild abgiebt.

Auch darin stimme ich völlig bei, daſs die Beschränkung der Dichterlektüre auf einige wenige, für jeden Jahrgang sich wiederholende Werke vom Übel ist. Diese Gebundenheit ist für Schüler wie Lehrer und nicht zuletzt für den Schulrat, der Jahr aus Jahr ein überall Aufsätze über dieselben Gegenstände zu lesen bekommt, unerträglich. Es gilt daher eine gröſsere Zahl von Dichtungen zur Auswahl zu stellen. Zunächst werden hier, auch mit Rücksicht auf die Abgehenden, Schillers Gedichte zu einem gewissen Abschluſs zu führen sein. Mit den Berichten von Hadersleben, Kiel G., Marne und Sonderburg halte ich II B für die richtige Stufe, um neben der

Glocke die „mittelschweren" Gedichte, wie Kassandra, Siegesfest, Klage der Ceres, eleusisches Fest, Teilung der Erde, Mädchen aus der Fremde, Macht des Gesanges, Pegasus im Joche, durchzunehmen. Für die Realschüler bedeutet die Beschäftigung mit den zuerst genannten Gedichten eine nützliche Auffrischung und Vertiefung des in der Homerlektüre der III A Gewonnenen. Auch für einige Balladen, wie Taucher und Kraniche des Ibykus, wird man in II B mehr Verständnis finden.

Von den im Lehrplane vorgeschriebenen gröfseren Dichtungen scheint auch mir, um zunächst bei Schiller zu bleiben, die Jungfrau von Orleans wohl geeignet. Dazu kommt aus III A der nach Geist und Inhalt jenem Stück verwandte und doch wieder eigenartige Tell. Dagegen möchte ich Maria Stuart auf eine höhere Klasse, am liebsten auf I, verschieben. Das „eminent historische" Stück verlangt in geschichtlicher wie in religiöser Hinsicht gereiftere Leser. — Auf Hermann und Dorothea dagegen möchte ich für II B nicht verzichten. Gewifs wird der Primaner der herrlichen Dichtung vielseitigeres und tieferes Verständnis entgegenbringen, aber sie bietet doch nach Inhalt und Form Seiten genug, die auch dem 15—16 jährigen Schüler diese Lektüre fruchtbar machen. „Es ist nicht schwer", sagt der Direktor in Meldorf, „ein lebendiges Interesse für das Gedicht zu erwecken. Die bewunderungswürdige Naturwahrheit, die prächtigen, echt deutschen Charaktere, die plastische Darstellung und heitere Färbung, dann der Reichtum an herrlichen Gedanken und Grundsätzen üben eine bleibende Wirkung auf die Schüler aus. Die Gesetze des Epos können gut an dem Gedichte entwickelt werden." — Gewifs wird auf der obersten Stufe, z. B. bei der Besprechung von Lessings Laokoon und von Goethes Leben und Werken, diese Dichtung wieder in eine nähere Betrachtung gerückt werden und dann neue Vorzüge, neuen Kunstgehalt erschliefsen: aber es ist doch für unsere Schüler und namentlich für die grofse Zahl der nun ins praktische Leben übertretenden ein unschätzbarer Gewinn, dafs sie einen Eindruck von diesem Meisterwerke, dessen Wertschätzung bei der grofsen Menge der Gebildeten leider so viel zu wünschen übrig läfst, aus dem deutschen Unterricht mit fortnehmen. Freilich wird es gut sein, die Behandlung dieser Dichtung an das Ende des Schuljahres zu rücken, wo Geschichte und Dichtung der eigenen und fremden Sprache (am Gymnasium namentlich die Odyssee) die Vorbedingungen zum Verständnisse erhöht haben. — Von sonstigen Werken Goethes kann unbedenklich der Götz schon in Untersekunda behandelt werden. Hierin wie in der Verwerfung der Minna von Barnhelm für diese Stufe stimme ich mit dem Vorberichte überein.

Neben, ja vor dem Prinzen von Homburg, der doch nicht unerhebliche Schwierigkeiten bereitet, möchte ich endlich mit dem Berichterstatter und dem Direktor in Husum noch Heyses Colberg zur Aufnahme empfehlen,



ein Werk, dem „eine Stelle in der Reihe unserer wirklich klassischen Dramen gebührt“ (G. Wendt) und das nach Inhalt wie nach Form für II B gewifs besonders geeignet ist.

Die in dem betreffenden Jahrgange in der Klasse nicht zu lesenden Dichtungen können den Schülern zur Privatlektüre empfohlen und bei Vorträgen verwertet werden.

Leitsätze.

(Die eingeklammerten Zahlen beziehen sich auf die Leitsätze des Hauptberichts.)

I. 1. Die für III B vorgeschriebene Lektüre hat sich im allgemeinen bewährt.

2. (1) Von der Behandlung nordischer Sagen ist abzusehen. Die germanischen Sagen sind im wesentlichen auf Sigfrid- und Gudrunsage zu beschränken; bei der Sigfridsage ist nur der Inhalt des deutschen Epos zu berücksichtigen, wenn auch bei der Lektüre eine Prosadarstellung als Hauptunterlage dienen mufs.

3. In den Vordergrund sind der Klassenstufe entsprechende geschichtliche und kulturgeschichtliche (geographische und naturgeschichtliche) Stoffe zu rücken.

4. Für die poetische Lektüre sind besonders Balladen Uhlands zu empfehlen.

II. 5. (3) Für die Prosalektüre in III A, die eifriger Pflege bedarf, gelten die nämlichen Grundsätze wie bei III B. Da Lehrstoff und Standpunkt der Schüler in beiden III sich nicht decken, sind, wenigstens für die Prosalektüre, verschiedene Lesebücher in beiden Klassen wünschenswert. Aus denselben Gründen sind die beiden III im Deutschen durchweg getrennt zu unterrichten.

6. (4) Glocke und Tell sind nach II B zu verlegen. Als gröfsere Dichtung kann für III A Herzog Ernst empfohlen werden. Daneben sind Balladen Schillers und die Sänger der Befreiungskriege zur Lektüre besonders geeignet.

7. (2) Bei der Homerlektüre an Realanstalten ist nur die Odyssee eingehender zu behandeln. Eine Ausdehnung dieser Lektüre über 2—3 Monate hinaus ist nicht wünschenswert. Die Auswahl der Übersetzung ist nicht auf Voss zu beschränken.

III. 8. (= 7) Für II B ist ein Lesebuch, das nur prosaische Stücke enthält, dringend zu wünschen. Durch stärkere Pflege der Prosalektüre sollen die Schüler zwar auch schreiben, vor allem aber lesen lernen.

9. (5 u. 6) Die poetische Lektüre umfafst schwierigere Gedichte Schillers, darunter die Glocke. Von Dramen sind zur Auswahl zu stellen: Tell, Jungfrau von Orleans, Götz von Berlichingen, Prinz von Homburg, Heyses Colberg. An Hermann und Dorothea ist namentlich mit Rücksicht auf die abgehenden Schüler festzuhalten; Minna von Barnhelm ist erst in I zu behandeln.

II.

Welche Art Aufgaben empfehlen sich besonders für die deutschen Reifeprüfungsaufsätze? und welcher Mafsstab ist bei Beurteilung dieser Aufsätze anzulegen?

Berichterstatter: Gymnasial-Direktor Dr. Cauer früher in Flensburg, jetzt in Düsseldorf.
Mitberichterstatter: Gymnasial-Direktor Dr. Franz in Wandsbek.

Bericht.

Über die Behandlung des deutschen Prüfungsaufsatzes gehen die Ansichten weit auseinander. Der wichtigste gemeinsame Eindruck, den man beim Lesen der Berichte erhält, ist, dafs die Leistungen in diesem Punkte während der letzten Jahrzehnte geringer geworden sind. Das wird zwar nur vereinzelt geradezu ausgesprochen; aber es ergiebt sich aus der Sorgfalt, mit der durchweg zu milder Beurteilung gemahnt, fast überall gefordert wird, dafs nur ein Thema gegeben werden dürfe, dessen Stoff den Schülern aus dem Unterrichte genau vertraut sei. Der Grund des Rückganges ist unschwer zu erkennen. Die Leistungen des Gymnasiums sind überhaupt 1882 und weiter 1892 herabgesetzt worden; das zeigt sich denn am deutlichsten in demjenigen Punkte, wo die mannigfaltig gepflegte geistige Kraft wie in einer höchsten Blüte sich zusammenfassend hervortreten soll. Der gröfste Teil der Schuld liegt doch in der Schwächung des lateinischen Unterrichtes und besonders in der Abschaffung des lateinischen Aufsatzes. manche elementare Anleitungen und Gewöhnungen, die früher bei diesem erledigt wurden, fallen nun dem deutschen Aufsatz zur Last und ziehen ihn herab.

1. Wie die Dinge einmal liegen, thut man sicher gut, nur solche Themata vorzuschlagen, die dem Stoffe nach, auch dem Gedankenstoffe nach, durch den Unterricht vorbereitet sind. Am glücklichsten formuliert finde ich diese Forderung in dem Referat von Altona RG., dessen Wortlaut in diesem Punkte ich für die erste der nachher aufzustellenden Thesen mir aneigne. — Recht im Gegensatz dazu steht die Äufserung des Deutschlehrers der Real-

prima in Rendsburg, der wünscht, bei jedem Termin möchten alle Abiturienten der Provinz dasselbe Thema erhalten. Nur scheinbar wird so die Anforderung gesteigert; in Wirklichkeit müfste dann eben das Thema sehr leicht genommen werden. Und an Centralisation haben wir im Schulwesen doch wahrlich keinen Mangel. Viel schöner und erfreulicher, wie das doch zur Zeit noch möglich ist, wenn die Abiturienten-Themata einer Schule von dem eigentümlichen Geist, in dem hier gearbeitet wird, eine Andeutung geben.

2. Die Fundstätten für Aufsatzthemata sind genau behandelt in den Berichten von Meldorf und Altona G.; in Meldorf mit Erwägungen, die von den inneren Gründen ausgehen, in Altona statistisch. Dabei sind einmal die Themata der preufsischen Vollanstalten für das Schuljahr 1895/96, sodann die der schleswig-holsteinischen für die 6 Jahre 1890/91 bis 1895/96 zusammengefafst. Die interessanten Ergebnisse im einzelnen können hier nicht mitgeteilt werden, nur die Hauptsummen.

A. Preufsische Vollanstalten 1895/96.

I. Themata aus der Lektüre.

a. Deutsch (mit Einschlufs von Shakespeare) und deutsche Litteraturgeschichte.	162	220 = 58 %.
b. fremde Sprachen.	58	

II. Themata aus Geschichte und Geographie.

a. alte Geschichte	10	82 = 22 %.
b. mittlere und neuere Geschichte	62	
c. Geographie	10	

III. Allgemeine Themata		75 = 20 %.

Gesamtzahl der Themata: 377.

B. Schleswig-holsteinische Vollanstalten 1890/91 bis 1895/96.

I. Themata aus der Lektüre.

a. Deutsch (wie oben)	46	99 = 63 %.
b. fremde Sprachen	53	

II. Themata aus Geschichte und Geographie.

a. alte Geschichte.	5	36 = 23 %.
b. mittlere und neuere Geschichte, auch allgemeine	26	
c. geographisch-politische Fragen, auch Heimatskunde	5	

III. Allgemeine Themata		21 = 14 %.

Gesamtzahl der Themata: 156.

Beide Zusammenstellungen zeigen die absolute Mehrheit auf seiten der litterarischen Themata, innerhalb deren die dem Gebiete des Deutschen entnommenen in Schleswig-Holstein bei weitem nicht so hervortreten wie bei den übrigen preufsischen Schulen. Erfreulicherweise. Denn wenn wirklich — was sich von selbst verstehen sollte, obwohl manche es als eine Entdeckung erst der neuesten Zeit verkündigen — das Deutsche im gesamten Lehrplan das eigentlich centrale Fach ist, in dem alle die im einzelnen gepflegten Gedanken, Anschauungen, Interessen vereinigt und in lebendige Beziehung zu einander gesetzt werden, so kann diese Wirksamkeit des deutschen Unterrichtes an keiner Stelle deutlicher und natürlicher sich äufsern, als in der Wahl der Aufsatzthemata, von deren sonstiger Art wieder die Art der Prüfungsaufgaben bestimmt wird. Treffend hat ein elsässischer Schulmann kürzlich gesagt, für die Auswahl der Themata zu deutschen Aufsätzen müsse der Grundsatz gelten: Humani nil a me alienum puto.

Von diesem Standpunkte aus mögen diejenigen Arten von Aufgaben kurz betrachtet werden, die sich nicht allgemeiner Anerkennung erfreuen. Über die Zweckmäfsigkeit der aus der Lektüre entnommenen besteht nirgends ein Zweifel.

Dafs auch Themata aus dem Gebiete der Naturwissenschaften, zumal für Realanstalten, zu empfehlen seien, hat die Konferenz der Oberrealschule in Kiel mit 14 gegen 5 Stimmen ausgesprochen; an wirksamen Beispielen fehlt es noch. Aufgaben, zu denen die Religionslehre den Stoff bieten könnte, werden nirgends erwähnt, dürften aber ebenfalls nicht ausgeschlossen sein. In Westfalen bildete zur Zeit, als ich dort Schüler war, der Religionsaufsatz ein notwendiges Stück der Prüfung. Wie kommt es, dafs Glaube, Hoffnung, Liebe so gern zusammen genannt werden? Charakteristik der Pharisäer — Themata dieser Art habe ich gelegentlich für Hausaufsätze gestellt; sie könnten aber ganz wohl auch unter Klausur bearbeitet werden.

Bedenken gegen historische Aufgaben werden an einzelnen Stellen geäufsert. Der Berichterstatter Kiel G. warnt davor, Konferenz Kiel OR. beschliefst nach längerer Debatte, sie seien „mit grofser Vorsicht auszuwählen". Gewifs richtig; nur möchte ich daraus nicht den Schlufs gezogen wissen, dafs es für die Auswahl der übrigen Themata geringerer Vorsicht bedürfe. Man sagt: eingehende geschichtliche Kenntnisse dürfen in der deutschen Prüfung nicht gefordert werden, zu „historischem Raisonnement" aber sei der Schüler noch nicht fähig. So schlimm steht es doch nicht. Es giebt Themata genug, bei denen eine Kenntnis nur in grofsen Zügen erfordert wird und die Gesichtspunkte der Beurteilung so nahe liegen, dafs ein Primaner wohl damit fertig werden kann: Cäsar und Napoleon; Demosthenes und Cicero; Wodurch ist Alexander d. Gr. eine so anziehende Gestalt? Warum hat die Geschichte Ludwig XIV. nicht den Grofsen genannt? oder,

entgegengesetzt gewendet, Mit welchem Rechte spricht man von einem Zeitalter Ludwig XIV.? Warum macht man um 1500 einen Hauptabschnitt in der Weltgeschichte? Warum in der Zeit der Völkerwanderung? Der Undank, das Erbteil der alten Freistaaten u. s. w. Dafs in dieser Gattung von Aufgaben der alten Geschichte, wenigstens für Gymnasien, der Löwenanteil zufällt, liegt in der Natur der Sache, weil die Kenntnisse hier zum Teil aus den Quellen geschöpft und weil die Verhältnisse einfacher und leichter zu beurteilen sind. Ein Zeichen der Zeit ist es, dafs an einer Stelle (von zwei Mitgliedern der Konferenz Kiel G.) gerade Themata aus der alten Geschichte abgelehnt wurden, weil die Primaner davon nicht mehr genug wüfsten. Falls die Beobachtung zutrifft — und ganz falsch ist sie leider wohl nicht —, so liegt darin eher ein Grund für diese Art von Aufgaben, damit die Primaner genötigt werden, das, was von Natur und Rechtes wegen ihr wichtigstes Bildungselement ist, nicht zu vernachlässigen.

Nicht dem Stoff, sondern der Form nach bilden eine Gruppe für sich die Charakteristiken, sei es von geschichtlichen Personen oder von solchen aus der Dichtung. Referent Flensburg OR. ist gegen diese Gattung, weil hier die Disposition zu viel Nachdenken erfordere oder schematisch gemacht werde; Referent Hadersleben empfiehlt Charakteristiken. Ihm möchte ich beistimmen. Wenn der Stoff vorher in der gemeinsamen Arbeit des Unterrichtes gründlich bewältigt ist, so wird es an Gesichtspunkten für die Einteilung nicht fehlen, die darum doch noch sehr mannigfach sich gestalten läfst. Auch die Benutzung eines Schemas (Denken, Fühlen, Wollen; oder nach den Beziehungen zu den übrigen Personen des Dramas; oder: was ist er, was will er, was leistet er? oder ähnliches), wenn sie mit Verstand geschieht und dem Stoffe keine Gewalt anthut, ist in einem Klausuraufsatz nicht abzuweisen.

3. Wenig wissen will man neuerdings von den sogenannten allgemeinen Themen, wie sie noch vor dreifsig Jahren an der Tagesordnung waren. Die Berichterstatter von Husum, Kiel OR., Ploen, Rendsburg, Schleswig lehnen sie ab, wogegen nur in Ploen die Konferenz Widerspruch erhebt. Für beschränkte Zulassung sind die Referenten von Flensburg OR. („allgemeiner Satz an einem bestimmten Stoffgebiet nachgewiesen,"), Kiel G. („ein Lektürestoff unter einen allgemeinen Gesichtspunkt gestellt"), Ratzeburg („allgemeine Themata nur mit bestimmter Anwendung"). In Flensburg G. urteilt der Berichterstatter, dem der Direktor beistimmt, allgemeine Themata seien an sich wünschenswert, gelängen aber heutzutage nicht mehr recht. Ähnlich ist die Ansicht des Referenten von Meldorf: solche Themata gäben für die Beurteilung einen besonders guten Anhalt, seien aber dem Durchschnitt der Schüler zu schwer. Jedenfalls wird man gut thun, die Forderung zu beherzigen, die gerade für diesen Punkt der Bericht von Altona G. hervor-

hebt: sentenziöse Themata empfehlen sich nur dann, wenn die dabei zu erörternden Begriffe und Gedanken im deutschen Unterrichte behandelt worden sind. — Entschieden günstig lauten blofs wenige Äufserungen: Direktor Kiel G. meint, die Zahl der passenden allgemeinen Themen sei doch nicht so klein; Direktor Wandsbek erinnert daran, dafs eine Behandlung allgemeiner Begriffe und Ideen sogar von den „Lehrplänen" gefordert werde; Referent (zugleich Direktor) Glückstadt teilt mit, bei den Primanern selbst seien die allgemeinen Themata am meisten beliebt.

Die Bedenken, die man gegen sie hegt, lassen sich auf zwei Gründe zurückführen: sie seien zu schwer, und sie verleiteten zur Phrase. In der ersten Beziehung sagt Referent Husum, und die Konferenz eignet sich den Satz an: „von der Wahl sogenannter freier Themen mufs [u. a.] mit Rück„sicht darauf abgesehen werden, dafs seitens des Lehrers eine Gewähr für „den Ausfall der Arbeiten nicht gegeben werden kann." Das ist gerade ihr Vorzug. Die Prüfung ist doch nicht dazu da, nachzuweisen, dafs, sondern festzustellen, ob ein junger Mensch fähig ist, in den Unterricht der Hochschule einzutreten. Giebt nun ein Thema dem einen Gelegenheit, seine ganze Thorheit zu offenbaren, dem andern, zu zeigen, dafs er Verstand hat, so leistet es eben das, was eine Prüfungsaufgabe leisten soll, nämlich zeigen, wes Geistes Kind der Geprüfte ist. — Auch die Gefahr der Phrase schreckt mich hier nicht; sie erhebt sich nur dann, wenn man sie ausdrücklich heraufbeschwört. Konferenz Kiel O.R. erklärt: „Allgemeine, moralisierende The„mata, insbesondere Paraphrasierungen von Dichterworten, sind grundsätzlich „zu verwerfen." Gewifs. Das Moralisieren eines Primaners ist unaufrichtig oder altklug. Und einen klaren Gedanken, den ein grofser Mann kurz und kraftvoll ausgesprochen hat, so weit mit Wasser verdünnen, dafs er 8 bis 10 Seiten füllt, ist ein trauriges Geschäft; viel schlimmer war die Chrie auch nicht. Aber da liegt der Fehler nicht in der Allgemeinheit des Themas, sondern in der Behandlungsweise.

Der Berichterstatter von Altona G. sagt in anderem Zusammenhang, die Aufsätze der Primaner dürften referierend, charakterisierend, demonstrierend sein, nicht kritisierend. In Bezug auf 1 und 2 stimme ich zu, für 3 und 4 nicht. In der Mathematik kann man den Schülern einen Satz zu beweisen aufgeben; der Satz ist einfach richtig, der Beweis mufs sich finden lassen. Eine Sentenz aber ist nie einfach richtig. Sie ist ein einzelnes, festgehaltenes Glied aus einer lebendigen Kette von Erfahrungen und Gedanken, immer dem Mifsverständnis ausgesetzt, auch wo sie nicht dem Zusammenhange einer bestimmten Situation als „geflügeltes Wort" entrissen ist, immer einseitig, oft zum Widerspruch herausfordernd, stets zu ernsthafter Prüfung einladend. Und solche Prüfung ist nun gerade die Aufgabe. Quod licet Jovi, non licet bovi — müfste man das nicht eher umkehren? „Volkes Stimme Gottes

Stimme“ — sollte das wirklich wahr sein? In der Odyssee (π 96) lautete es anders. „Der wahre Bettler ist doch einzig und allein der wahre König“ — einen Sinn mufs das ja haben; aber welchen? und sollen wir zustimmen? πόλεμος πάντων πατήρ — der Zerstörer ein Erzeuger? aber etwas mufs doch darin liegen. Μάλα φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν. — Man spricht doch von „dummem Staunen“, und Horaz mahnt „nil admirari“: wie legen wir uns das zurecht? „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne“ — heifst das nur so viel wie „jeder ist seines Glückes Schmied“? oder hat der Gedanke, Wallenstein gegenüber, noch einen andern Sinn? „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten“ — meint das Schiller wohl ganz ernstlich so? Wo spricht er denn den Satz aus, und durch wessen Mund? „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt“ — soll damit ihr Wert hervorgehoben oder herabgedrückt werden? Goethe hat es gesagt! Manchmal wird man durch die Fassung des Themas ein wenig zu Hilfe kommen. Nicht „Aurea mediocritas“, sondern: „Mit welchem Rechte rühmt man die aurea mediocritas?“ Im ganzen müssen Schüler, die in zwei Jahren ähnliche Aufgaben mehrfach bearbeitet und besprochen haben, wissen, was sie sollen: nicht für einen fremden Gedanken die Richtigkeit beweisen, sondern ihn untersuchen, erstens was damit gemeint sei, und zweitens ob sie ihn unterschreiben können, wozu keine Autorität, auch Lessing, Schiller, Goethe nicht, sie zwingen will.

Bei den meisten Sentenzen läfst sich die Betrachtung so wenden; wo es nicht angeht, da ist denn eben dieses einzelne Wort für unsern Zweck nicht geeignet. So bekenne ich, mit manchen oft benutzten, zum Teil sogar von Laas empfohlenen Themen gar nichts anfangen zu können. Arbeit macht das Leben süfs; Lust und Liebe sind die Fittiche zu grofsen Thaten; Wen Gott lieb hat, den züchtigt er; Einigkeit macht stark; Wahre Bildung macht bescheiden; Steter Tropfen höhlt den Stein — lauter gute, rechtschaffene Gedanken, denen keiner widerspricht; eben deshalb lohnt es sich nicht, darüber zu sprechen.

Den allgemeinen Aufgaben stehen gegenüber die ganz persönlichen, ein kleiner Kreis, aus dem deshalb nur selten etwas genommen werden kann: Engländer oder Franzosen, mit welchem der beiden Völker beschäftigst du dich lieber? Welchen unter den älteren Historikern (Caesar, Xenophon, Sallust, Herodot, Livius, Tacitus, Thukydides) hast du am liebsten gelesen? Meine Bibliothek. Mein Leben. Was willst du werden? Gegen diese letzte Frage spricht entschieden Referent Rendsburg, weil der Schüler sich scheue und auch nicht verpflichtet sei, innere Angelegenheiten der Familie, die bei der Wahl des Berufes oft mitsprächen, aufzudecken. Ich habe gerade bei diesem Thema, wenn es einmal gestellt wurde, durchweg

charakteristische, vielfach sehr gelungene und, selbst wo es galt, eine nüchtern bescheidene Berufswahl zu begründen, besonders erfreuliche Arbeiten bekommen. Auch die andern vorher genannten haben sich mir bewährt. Und ich sollte meinen, daſs das überall der Fall sein würde, wo das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern das natürliche ist.

4. Die Lebhaftigkeit, mit der hier für allgemeine Themata gesprochen wurde, ist nicht so gemeint, als sollten dagegen die übrigen Arten zurücktreten. Mannigfaltigkeit der Aufgaben ist, wie im Unterrichte selbst so auch in der Prüfung, immer erwünscht und nützlich. Deshalb schlieſse ich mich auch durchaus dem Rat an, den der Berichterstatter von Wandsbek giebt, die drei Themata, die dem Kgl. Kommissar vorgelegt werden müssen, möglichst aus verschiedenen Gebieten zu wählen.

5. In Bezug auf die Beurteilung der Aufsätze sagt der Berichterstatter von Schleswig treffend: „ein allgemeiner Maſsstab läſs sich, wenn man Selbstverständliches vermeiden will, nicht aufstellen“. Immerhin giebt es hier einige ganz praktische Punkte, über die eine Entscheidung möglich ist. In mehreren Referaten wird ausgesprochen, dass das Wichtigste, was gefordert werden müsse, angemessene Ordnung und Einteilung sei. Das glaube ich auch. Daraus folgt denn aber, daſs man gut thut, gerade diesen Punkt den Examinanden als selbständige Leistung zu überlassen. Der Berichterstatter von Glückstadt, der für die allgemeinen Themata eintritt, sieht einen ihrer Vorzüge darin, daſs bei ihnen „die Anordnung selten von selber gegeben sei“, also erst gefunden werden müsse. Dem steht gegenüber die Ansicht des Referenten Altona G., das Thema sei womöglich so zu fassen, daſs die Disposition darin schon angedeutet liege. Themata dieser Art werden im Laufe der zwei Primanerjahre gewiſs einmal vorkommen; ausdrücklich danach zu streben hat aber doch überall seine Bedenken. Einmal wird dadurch dem Schüler das vorenthalten, was für ihn eben die Hauptschwierigkeit und die Hauptfreude sein sollte, sich klar zu machen, worum eigentlich es sich handelt; auch wo dies bei einem häuslichen Aufsatz vorher in der Klasse besprochen worden ist, bleibt doch die Aufgabe, es scharf zu erfassen und etwa in der Einleitung darzulegen, die sehr zweckmäſsig so geführt wird, daſs sie auf den eigentlich „thematischen Gedanken“ hinauskommt. Sodann aber macht der Wunsch, die Aufgabe klar zu bezeichnen und gar noch die Einteilung anzudeuten, oft eine gröſsere Ausführlichkeit nötig; es kommt zu Themen, die, mit dem ominösen „Inwiefern“ beginnend, mehrere Zeilen füllen: und da ist denn das, was man gerade erreichen wollte, die leichte Verständlichkeit, wieder in Gefahr verloren zu gehen. In besonderem Maſse besteht diese Gefahr bei den Prüfungsaufsätzen. Referent Ploen rät sie dadurch zu bekämpfen, daſs der Lehrer eine kurze mündliche Erläuterung an die Mitteilung der Aufgabe anschlieſse. Wenn dadurch nur nicht das Übel

schlimmer gemacht wird! Den Wortlaut des Themas hat sich der Lehrer in wochenlanger Mufse überlegt; er konnte ihn so vorsichtig wählen, wie es der Natur der Sache nach möglich war. Von dem aber, was er mündlich sagt, hat nicht jedes Wort erst auf der Goldwage gelegen: ein Ausdruck, eine Betonung, ein zufälliges Nichterwähnen kann zum Mifsverständnis führen, zumal bei der natürlichen Erregtheit der Hörenden. Besser, man überläfst sie sich selbst, dafs sie mit der kurz formulierten Aufgabe so oder so fertig werden.

6. Dabei kann es denn allerdings geschehen, dafs einer das Thema falsch versteht oder, vorsichtiger ausgedrückt, es nicht so versteht, wie es der Lehrer gemeint hatte. Für diesen Fall rät der Berichterstatter von Kiel G. mit Recht zur Nachsicht. Ist die verschobene Auffassung nur an sich möglich und in sich mit Konsequenz durchgeführt, so lasse man sie gelten.

Noch zwei andere Warnungen, die in den Berichten gegeben werden, möchte ich mir aneignen: Einleitung und Schlufs sind eine schöne Beigabe, kein unbedingtes Erfordernis (Ploen); und: schöne und wirkungsvolle Schreibart kann nicht verlangt werden. Über harte, ja unbeholfene Sprache kann man sich geradezu freuen, wenn sie ein Zeichen dafür ist, dafs ein ehrlich arbeitender Geist nach dem Ausdruck seiner werdenden Gedanken ringt; ein anderer, dessen Stil durch Glätte besticht, hat vielleicht nur die geläufigen Elemente einer fertigen Sprache, die für ihn dichtet und denkt, bequem aneinander gereiht, ohne ängstlich zu fragen, was für ein Ganzes von Gedanken nun dabei herauskam.

7. Dafs Arbeiten von Schülern, in 5 Stunden unter Klausur geschrieben, keine Meisterwerke sein können, wird von mehreren Seiten erinnert. Es giebt Länder, in denen man diese Forderung gar nicht kennt, ja für unerhört hält. Lehrreich ist in dieser Beziehung, was G. Finsler, Rektor des Gymnasiums zu Bern, in seinem Buche „Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz“ (1893) S. 269 f. ausführt. „Wenn man einen gewandten Schriftsteller zwingen wollte“, sagt er u. a. „über „irgend ein Thema, das man ihm stellt, binnen weniger Stunden eine Arbeit „zu machen, so würde er das Ansinnen mit Entrüstung ablehnen.“ Ich mufs bekennen, dafs mein Glaube an die Zweckmäfsigkeit und Notwendigkeit des deutschen Prüfungsaufsatzes auch durch eigene Erfahrungen etwas erschüttert worden ist, und dafs ich zustimmen würde, wenn man ihn ganz abzuschaffen gedächte; durch fortgesetzte Verkürzung des philologischen Unterrichtes wird ihm ja doch auf dem Gymnasium mehr und mehr der Boden abgegraben. So lange er aber da ist, verlangt er sein Recht; und dazu gehört, dafs man in der Milde des Urteils, von der vorher die Rede war, doch auch nicht zu weit gehe. Die Versuchung dazu ist eine ernste

Gefahr geworden, seit die Vorschrift besteht, daſs ungenügende Gesamtleistungen im Deutschen überhaupt nicht kompensiert werden können. Dringend ist zu wünschen, daſs diese Bestimmung aufgehoben werde. Zugleich aber müſste die Möglichkeit einer sachgemäſsen Kompensation, die beim Realgymnasium durch den französischen Aufsatz gegeben ist, für das Gymnasium dadurch erst geschaffen werden, daſs der lateinische Aufsatz, wenn auch zunächst nicht als Gegenstand der Prüfung, aufs neue zugelassen würde.

Leitsätze.

1. Die Inventio darf nicht einen wesentlichen Teil der Aufgabe bilden.

2. In Bezug auf die Wahl der Gebiete, aus denen die Prüfungsaufgaben genommen werden, gelte der Grundsatz: Humani nil a me alienum puto.

3. Von besonderem Wert und zur Zeit mit Unrecht minder beliebt sind die sogenannten allgemeinen Themata.

4. Die drei vorzuschlagenden Themata werden am besten so gewählt, daſs sie von recht verschiedener Art sind.

5. Es empfiehlt sich nicht, das Thema so zu fassen, daſs darin die Disposition schon angedeutet liegt. Daſs er eine verständige Einteilung finde und durchführe, ist gerade die Hauptforderung an den Schüler.

6. In drei Punkten darf die Beurteilung milde sein: wenn das Thema anders verstanden ist, als es gemeint war; wenn Einleitung und Schluſs fortgelassen sind; wenn der Sprache die Glätte fehlt.

7. Zu ungerechtfertigter Milde verleitet leicht die Bestimmung, daſs ungenügende Gesamtleistungen im Deutschen nicht kompensiert werden können. Diese Bestimmung ist aufzuheben.

Mitbericht.

Nicht so sehr im Gegensatze zu dem Hauptberichte, als aus dem Bestreben heraus, auf die gestellten Fragen eine möglichst bestimmte, abgerundete und erschöpfende Antwort zu finden, habe ich mich über die empfehlenswertesten Reifeprüfungsaufsätze und die Beurteilung der Arbeiten in den unten angeschlossenen Leitsätzen ausführlicher geäuſsert. In sehr wesentlichen Punkten bin ich vielmehr mit den Ausführungen des 1. B. durchaus einverstanden. Dahin gehören: die Stoffgebiete, aus denen die Aufgaben zu wählen sind, eingeschlossen die grundsätzliche Empfehlung allgemeiner Themen; der Rat, die drei dem Königl. Kommissarius einzureichenden Vorschläge möglichst aus verschiedenen Gebieten auszuwählen; die drei Punkte, bei denen die Beurteilung der Aufsätze milde sein darf.

In einer Reihe von Einzelfragen freilich kann ich dem Hauptberichterstatter nicht beitreten. Dafs die Aufsatzleistungen der Abiturienten wirklich in den letzten Jahrzehnten zurückgegangen sind, ist doch nicht erwiesen. Sind nicht vielmehr unsere Anforderungen an die deutschen Prüfungsarbeiten gestiegen; wird nicht an diesen Leistungen seitens der Lehrer wie der Schulräte eine weit schärfere Kritik geübt, seit die Prüfungsordnung das Deutsche „in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt" und diesen Leistungen eine so entscheidende Bedeutung bei der Reifeprüfung eingeräumt hat? Eins freilich mufs zugegeben werden. Die Schüler sind heutzutage weniger als früher im stande, allgemeine Begriffe und Gedanken mit Verständnis zu behandeln. Dieser Ausfall erklärt sich aber gröfstenteils daraus, dafs früher die sentenziösen Themen überhaupt weit vorherrschten und auch sonst im Unterricht mehr Gelegenheit zu Begsiffsbestimmungen und Übungen im abstrakten Denken geboten war. Nach dieser Richtung hin hat für das Gymnasium gewifs die Schmälerung der alten Sprachen einen ungünstigen Einflufs gehabt; allein die Beseitigung oder Wiedereinführung des lateinischen Aufsatzes spielt bei der ganzen Frage doch nur eine sehr nebensächliche Rolle.

Unser Thema fragt zunächst, welche Art Aufgaben sich besonders für die deutschen Prüfungsaufsätze empfehlen. Die Antwort wird sich nicht nur mit den verschiedenen grofsen Gebieten zu beschäftigen haben, aus denen die Themen entnommen werden können, sondern auch mit den Behandlungsarten oder, wie der Bericht von Flensburg O.R. sagt, den Aufsatzformen, die innerhalb der einzelnen Stoffgebiete als besonders geeignet zu empfehlen oder als ungeeignet zu verwerfen sind. Nach beiden Seiten hin suchen die unten folgenden Thesen der Frage gerecht zu werden.

Hinsichtlich der Gebiete will der Hauptberichterstatter den Grundsatz gelten lassen „Humani nil a me alienum puto." Diese Einkleidung kann auf den ersten Blick bestechen, aber näher betrachtet ist sie doch rein theoretisch und steht in einem gewissen Widerspruch zu dem vorher gemachten Zugeständnisse, dafs nur Themen zu empfehlen seien, die dem Stoffe nach durch den Unterricht vorbereitet sind. Der Theorie nach kann ja die Vorbereitung auf alle menschlichen Gebiete (Wahrnehmungen, Erfahrungen, Handlungen, Gedanken, Empfindungen u. s. w.) sich erstrecken, in der Wirklichkeit aber ist sie an die engen Wissensgebiete der Schule und die noch unvollkommene Einsicht und Lebenserfahrung der Schüler gebunden. Zudem haben wir hier nicht zu untersuchen, in welchem Umkreis Themen überhaupt denkbar sind, sondern welche Themen sich besonders empfehlen. Auf diese Frage aber wird zunächst, in Übereinstimmung mit den Lehrplänen und allen Berichten, zu antworten sein, dafs der Stoff in dem Gedankenkreis des Schülers liegen, ihm aus Unterricht und Erfahrung bekannt und geläufig sein mufs, sodafs ihm, wie der Direktor in Kiel G. sagt, im wesentlichen

die Dispositio und Elocutio als Aufgabe zufällt. Eine selbständige Leistung in Anordnung und Durchführung der Gedanken wird aber nur dann erzielt werden, wenn der Abiturient, wie der Bericht von Altona Rg. fordert, seinen Stoff unter eine neue, bisher von ihm noch nicht behandelte Beleuchtung rücken mufs. Danach ist also der Wortlaut des Themas einzurichten.

Von den einzelnen Stoffgebieten hat der 1. Bericht nur die nicht allgemein anerkannten besprochen; aber wenn auch im ganzen über die Zweckmäfsigkeit der litterarischen Themen kein Zweifel besteht, so sind doch im einzelnen auch für dieses Gebiet manche Bedenken zu erheben. Zunächst mufs vor der einseitigen Bevorzugung dieser Aufgaben, wie sie die dankenswerte Statistik des Berichts von Altona G. erkennen läfst, gewarnt werden. Das Übergewicht der litterarischen Aufgaben bei der Reifeprüfung läfst einen Rückschlufs darauf zu, dafs man gewöhnlich auch bei den laufenden Arbeiten der I allzu ängstlich den Umkreis der Lektüre und zwar der deutschen Lektüre festhält. Darin liegt eine doppelte Gefahr. Einmal wird den Schülern, die nun immer darauf spannen, ob bei der Besprechung nicht der Stoff zu einer Prüfungsarbeit berührt wird, der unbefangene Genufs an den Dichtwerken stark verkürzt. Dann aber verleitet jene Einseitigkeit gar zu leicht zu schablonenhaften, mehr oder weniger ästhetisierenden Aufgaben. Derartige Erörterungen erscheinen aber im Munde der unfertigen Jugend anmafsend, im besten Falle angelernt und sind mit den Berichten von Kiel G. und von Wandsbek ebenso zu verwerfen wie kritisierende Beurteilungen von Dichtwerken oder Dichtern oder die zusammenfassende Würdigung ganzer Litteraturepochen. Geht in diesen Fällen die Aufgabe über Urteil und Wissen des Abiturienten hinaus, so sind andererseits blofse Berichte über den Inhalt von Schriftwerken zu einfach, um auf die geistige Reife des Prüflings einen Schlufs zu gestatten.

Etwas weiter wird der Kreis, wenn bei der Auswahl auch die fremden Sprachen Berücksichtigung finden. Liegt, wie zu wünschen, ein Teil des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Deutschen in einer Hand, so läfst sich ohne Schwierigkeit die betreffende Lektüre ausnutzen. In diesem Falle können gewifs nicht nur die Dichter, auf die der Bericht von Ploen die Aufgaben der Reifeprüfung aus fremdsprachlichem Gebiet beschränkt sehen will, sondern auch die Prosaiker herangezogen werden. Oder sollten nach einer eindringlichen Behandlung der Germania, eines platonischen Dialogs oder einer Gruppe von Reden des Demosthenes die Abiturienten einer Aufgabe aus diesen Gebieten nicht gewachsen sein? Natürlich darf in solchem Falle, wie in der Konferenz zu Ploen richtig geltend gemacht wurde, nicht eine blofse Wiedergabe verwickelter Gedankenzusammenhänge verlangt werden, sondern eine freie Verarbeitung des Wissensstoffs unter einem neuen Gesichtspunkte. Dahin gehören z. B. folgende vom Berichterstatter zu

Altona G. angeführte Themen: Wie bestimmt bei Plato Laches und wie Nikias den Begriff der Tapferkeit? — Liefert der Platonische Dialog Euthyphron nur ein negatives Resultat? — Wie schildert Demosthenes in den olynthischen Reden den König Philippos? — Ähnlich liegt es für Realanstalten mit der Verwendung der neusprachlichen Lektüre. Die in I gelesenen Dichter werden auch in dem Falle zu den Prüfungsaufgaben verwertet werden können, dafs der betreffende Unterricht nicht von dem Deutschlehrer erteilt wird. Homer, Sophokles, Horaz, für Realanstalten die französischen Dramatiker, Shakespeare bilden unerschöpfliche Fundgruben. Eine Verständigung mit dem betreffenden Fachlehrer ist allerdings ratsam. Aufserdem aber ergiebt sich eine Verflechtung der fraglichen Dichtungen in die Erörterungen der deutschen Stunde ohne irgend welchen Zwang; ja, sie ist oft ganz unvermeidlich, wie denn auch vergleichende Gegenüberstellungen aus dem Gebiete deutscher und fremder Dichtung sich sehr wohl zu Aufgaben eignen. So z. B. aus König Oedipus und der Braut von Messina, Horaz und Walther von der Vogelweide, Wallenstein und Macbeth.

Über die aus den übrigen Lehrgebieten zu entnehmenden Aufgaben habe ich den Ausführungen des 1. Berichts nur wenige Bemerkungen hinzuzufügen. Vorschläge aus dem Umkreise des Religionsunterrichts finden sich doch erwähnt und zwar in dem Berichte von Flensburg O.R., wo in dankenswerter Weise hingewiesen wird auf die Erörterung dieser Frage durch W. Münch in den „Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen“ S. 153 ff. Daselbst findet sich auch eine namhafte Anzahl von Aufsatzthemen vorgeschlagen, von denen gewifs das eine oder andere auch bei der Reifeprüfung sich verwenden läfst. Voraussetzung ist natürlich Vereinigung der beiden Lehrfächer in einer Hand und konfessionelle Einheitlichkeit der Klasse.

In derselben Abhandlung von W. Münch ist auch die Verwendung der Naturwissenschaften im deutschen Unterricht der Realanstalten, z. B. bei Dispositions-Übungen, berührt und dabei (S. 146) wenigstens die Naturgeschichte zur Verwertung bei den Aufsätzen der Mittelklassen empfohlen. In der That ist die Eroberung dieses Gebiets auch für den deutschen Prüfungsaufsatz theoretisch denkbar und in Wirklichkeit möglich, wenn man sich auch hier hütet, die Darlegung von Einzelkenntnissen zu verlangen und durch das Thema, mit Berücksichtigung der Erfahrungen der Schüler und des praktischen Lebens, allgemeine Gesichtspunkte zur Richtschnur giebt. Als Beispiel nennt der Direktor der O.R. zu Kiel: Gewinnung und Verwertung des Salzes. Praktische Anwendung der Elektrizität u. a. Ich füge hinzu: Welche Bedeutung hat das thermische Verhalten des Wassers im Haushalte der Natur? — Das Eisen (der Dampf, die Elektrizität) als Diener des Menschen. — Welchen Einflufs hat die Erfindung der Dampfmaschine

auf die Kultur gehabt? — Zu verhüten ist bei diesen Themen, wie in der Konferenz zu Kiel erinnert wird, eine Kollision mit der Fachaufgabe der Realabiturienten aus dem Gebiete der Physik oder Chemie, deren erster Teil ja auch allgemeine Ausführungen enthalten solle.

Eine gewisse Vorsicht und, wenn beide Fächer nicht in einer Hand liegen, eine vorherige Verständigung mit dem Fachlehrer, ist, wie die Berichte von Kiel G. und O.R. mit Recht betonen, bei Aufgaben aus der Geschichte geboten. Das Thema darf auch hier eingehende Einzelkenntnisse nicht voraussetzen und auch nicht auf einfache Erzählung der Thatsachen hinauslaufen, sondern mufs höhere Gesichtspunkte aufstellen, sodafs grofse, durchsichtige Gestalten der Geschichte in ihrer Einwirkung auf Mit- und Nachwelt, bedeutende Ereignisse nach Ursache und Wirkung, Ähnlichkeit und Verschiedenheit von Personen und Ereignissen u. ä. (Bericht von Meldorf und von Kiel G.) zur Behandlung kommen. Die alte Geschichte ist dabei auch meiner Ansicht nach keineswegs auszuschliefsen, zumal sie, wie der Direktor in Meldorf erinnert, durch die Einfachheit ihrer Verhältnisse solche Aufgaben erleichtert und dabei am Gymnasium durch die Lektüre gestützt wird.

Von ähnlichen Gesichtspunkten aus gestellt empfehlen sich auch, trotzdem die Erdkunde als solche nicht in den Lehrplan der I fällt, geographische Aufgaben. Sie sind z. B. so zu fassen, dafs die Einwirkung zur Darlegung kommt, die eine Örtlichkeit (Lage, Bodengestaltung, Klima, Vegetation) auf die kulturelle Bedeutung oder Entwickelung der Bewohner hat. Derartige Themen liefsen sich z. B. über die griechische Halbinsel, das Mittelmeer, die deutschen Seestädte, den Nordostseekanal u. a. aufstellen.

Neben den verschiedenen Stoffgebieten sind, wie oben bemerkt, noch die verschiedenen Arten der Behandlung der Stoffe ins Auge zu fassen. Welche Behandlungsformen bei den bisher besprochenen Gebieten auszuschliefsen sind, ist oben bei passender Gelegenheit ausgeführt; Leitsatz 8 A stellt das Nötige übersichtlich zusammen. Andererseits zählt Leitsatz 7 A, im wesentlichen nach dem Vorgange des Berichterstatters von Altona G., diejenigen Behandlungsformen auf, die bei den Prüfungsarbeiten in Frage kommen, nach denen also der in der Fassung des Themas anzudeutende leitende Gesichtspunkt zu geben ist.

Zunächst kann die Aufgabe sein, den zu behandelnden Stoff in seinen thatsächlichen Verhältnissen inhaltlich darzustellen. Die Thatsachen müssen natürlich, um dem Abiturienten eine nennenswerte Leistung zuzumuten, einen bedeutsamen und nicht ganz einfachen Inhalt haben und zugleich an die Anordnung besondere Anforderungen stellen. Also z. B. (z. T. ebenfalls nach dem Berichte von Altona G.): Welcher Art sind die Mittel, durch die Demosthenes in den olynthischen Reden seine Mitbürger zu energischem Han-

deln zu bewegen sucht? — Auf welchen Ursachen beruht vorzugsweise der Verfall der römischen Republik? — Was erfahren wir aus Carm. I, 1 über Denkweise und Dichtung des Horaz? — Die politischen Anschauungen Albas und Egmonts.

In zweiter Linie kommen Charakterisierungen in Frage, wie sie Geschichte und Litteratur an die Hand geben. Die Abiturienten können hier zeigen, dafs sie Verständnis haben für grofse, eigenartige oder typische Menschen in ihrer Entwickelung oder Gesamterscheinung oder auch für ihr Verhalten in bedeutungsvollen und folgenschweren Augenblicken. Aufser einzelnen Persönlichkeiten können auch mehrere zur vergleichenden Gegenüberstellung oder ganze Stände, Völker oder geschichtliche Ereignisse zur Kennzeichnung in ihren charakteristischen Eigenschaften gegeben werden. Also: Charakteristische Züge der Persönlichkeit, der Methode und der Lehre des Sokrates in Platons Protagoras. — Demosthenes und Hannibal, zwei Märtyrer der Freiheit. — Der Charakter der alten Deutschen nach Tacitus' Germania. — Charakteristik der Angriffskriege Frankreichs gegen Deutschland. — Wie sind in Goethes Iphigenie Griechen und Skythen im Vergleich zu einander charakterisiert?

Endlich gilt es oft, Fragen aus jenen Stoffgebieten zu untersuchen und zu prüfen, also durch Zusammenstellung von Gründen eine allgemeine Erfahrung oder Behauptung zu stützen oder zu widerlegen, nicht selten auch, Beweis und Widerlegung in derselben Aufgabe verbindend, das Für und Wider abzuwägen. Diese Fälle liegen auch dann vor, wenn ein allgemeiner Satz an einem bestimmten Stoffgebiete nachgewiesen, widerlegt oder nach beiden Seiten hin geprüft werden soll. Solche Themen, die z. B. allgemeine Gedanken auf bestimmte Personen oder Vorgänge aus der Litteratur oder Geschichte anwenden, sind besonders empfehlenswert, weil sie das Erfahrungsgebiet zu höheren Einheiten und Ausblicken erweitern und hineinragen in das rein begriffliche Gebiet ohne sich doch in der Abstraktion zu verlieren. Zu den begrifflichen (allgemeinen) Themen sind sie deshalb nicht zu rechnen, sondern mit der Rhetorik als gemischte Aufgaben (themata mixta) zu bezeichnen. Als Beispiele für diese dritte Gattung seien angeführt: Warum wird die Erforschung des Innern von Afrika von den Kulturvölkern mit so vielem Eifer betrieben? — Inwiefern ist die Dichtkunst die umfassendste und zugleich die beschränkteste aller Künste? — Nach ihren Thaten sind die homerischen Helden Geschöpfe höherer Art, nach ihren Empfindungen wahre Menschen. (Lessing). — Ein anderes Antlitz, eh' sie geschehen, ein anderes zeigt die vollbrachte That. Nachgewiesen an Macbeth.

Nach den besprochenen drei Gesichtspunkten hat der Berichterstatter von Altona G. die Aufgaben aus sachlichen Gebieten zusammengefafst in referierende, charakterisierende und demonstrierende und dann von den zu-

letzt genannten ausgeschieden die kritisierenden d. h. solche, die dem Schüler ein Urteil einräumen über den Wert oder Unwert anderer Leistungen. Dies ist, wie schon oben gesagt, gewifs berechtigt bei den sachlichen Themen. Es ist aber nicht ganz berechtigt, wenn der 1. Bericht diese Scheidung ohne weiteres hinübernimmt in die Besprechung der allgemeinen (begrifflichen) Themen und dabei den Beweis eines Satzes als undurchführbar verwirft, vielmehr seine Kritik als die wahre Aufgabe bezeichnet. Freilich bleibt auch bei dem „Genus rationale" der Unterschied bestehen zwischen der Darlegung (Erklärung) von Urteilen und deren Prüfung auf ihre Richtigkeit. Aber diese Prüfung fällt im Grunde doch unter den Begriff der Beweisführung, indem die Gründe, die für oder gegen einen allgemeinen Satz sprechen, zusammengestellt und auf dieser Unterlage die kritische Entscheidung getroffen wird. Im übrigen habe ich schon oben meine grundsätzliche Zustimmung zu der Empfehlung allgemeiner Themen ausgesprochen und habe auch gegen die kritische Behandlung solcher Sätze nichts einzuwenden. Die im Hauptbericht aufgeführten Beispiele legen wohl alle dem Abiturienten einen gehaltvollen Stoff und eine von leeren Phrasen freie Bearbeitung nahe. Sie werden auch nicht allzu schwer sein, wenn der Unterricht durch Behandlung allgemeiner Begriffe und Ideen, die ja im Lehrplane gefordert ist, namentlich aber durch häufige Übungen im Disponieren den Primanern die nötige Vertrautheit mit solchen Fragen verschafft hat. O. Jäger, der diese Dispositions-Übungen auch für I nachdrücklich empfiehlt, hat dazu schon im Pädagogischen Testament (S. 101) und neuerdings in „Lehrkunst und Lehrhandwerk" (S. 345) gerade die Prüfung von Sprüchen nach Für und Wider (Wahr und Falsch) in mehreren Beispielen vorgeschlagen.

Doch neben dieser Kritik allgemeiner Sätze scheint mir doch auch die einfache Darlegung solcher Gedanken und Wahrheiten eine lohnende Aufgabe zu sein. Es gilt dann diese entweder nach Inhalt und Umfang zu erklären und dadurch ein tieferes und umfassenderes Verständnis zu beweisen oder auch ihre Begründung oder Widerlegung allseitig durchzuführen. Auch hier bildet natürlich der Ideen- und Erfahrungskreis der Primaner die Gebietsgrenze, auch hier mufs eine entsprechende Übung in der Klasse den Grund legen. Bei der Auswahl wird man, um triviales Gerede zu verhüten, alltägliche und unbestreitbare Lebenswahrheiten, auch wenn sie der Dichter in ein eigenartiges poetisches Gewand gekleidet hat, beiseite lassen. Ebensowenig wird man die Abiturienten vor Aufgaben stellen, die sie zu seichtem, einseitigem Moralisieren verleiten können. Auch Darstellungen des subjektiven Bewufstseins und Seelenlebens möchte ich mit dem Berichterstatter Altona Rg. ausgeschlossen sehen, weil sie leicht zur Unaufrichtigkeit verführen; aus diesem Grunde halte ich auch die Frage „Was willst du werden?" als Thema zur Reifeprüfung für bedenklich. Dagegen giebt es

wichtige Gebiete und bedeutsame, aber doch nicht ganz leichte Fragen, über die ein ins Leben hinaustretender Jüngling zu einer gewissen Klarheit gekommen sein mufs. Dahin rechne ich mit den Berichten von Meldorf und Altona G. Themen über die Lebensaufgabe des Einzelnen, über seine Pflichten gegen Gesellschaft und Vaterland, über Ohnmacht und Gröfse des Menschen, über Wert oder Unwert der Lebensgüter. Also z. B.: Welche Pflichten legt uns Goethes Wort auf „Wer besitzt, der mufs gerüstet sein?“ — Wenn man arm ist, mufs man ein Mann sein, und wenn man reich ist, ein Mensch. — Illud γνῶθι σεαυτόν noli putare ad arrogantiam minuendam solum esse dictum, verum etiam, ut bona nostra norimus. Cic. ad Quint. fr. II, 6. — Der Mensch hat ein Recht zum Stolze und eine Pflicht zur Demut. — Nicht an die Güter hänge dein Herz, Die das Leben vergänglich zieren.

Hinsichtlich der Beurteilung der Prüfungsaufsätze scheint es mir gegenüber der schon im Eingang erwähnten Schärfe, mit der in unseren Tagen nicht selten gerade diese Leistungen beurteilt werden, am Platze zu betonen, dafs wir es hier mit Schülerleistungen zu thun haben; man darf also keine Schriftstellerleistungen erwarten und bei der Beurteilung keinen idealen Mafsstab anlegen. Andererseits darf gewifs auch nicht zu grofse Milde dabei walten. Wenn Leitsatz 7 des Hauptberichts die Bestimmung der Prüfungsordnung, dafs ungenügende Gesamtleistungen im Deutschen nicht ausgeglichen werden können, beseitigt wissen will, weil sie leicht zu ungerechtfertigter Milde verleite, so liegt darin eine gewisse Berechtigung. Allein die Praxis hat jener Bestimmung längst ihre Strenge genommen; wenn auch der Prüfungsaufsatz mifslingt, wird doch noch ein (beschränktes) Genügend als Gesamturteil gegeben, falls die Klassenleistungen einigermafsen genügten; einen Oberprimaner, dessen Vorzeugnis im Deutschen „Nicht genügend“ lautet, wird man von vornherein nicht zur Prüfung zulassen. Damit aber eine zu milde Beurteilung der Leistungen nicht Platz greifen kann, mufs eine mittlere Linie von Anforderungen festgelegt werden, unter die eine Prüfungsarbeit, ohne ungenügend zu sein, nicht hinabgehen darf. Diese Linie ist in den Bestimmungen der Prüfungsordnung gegeben, deren Bedeutung die Leitsätze 10—12 eingehender darzustellen versuchen. Dabei ist im Anschlufs an den Bericht von Flensburg OR. von der Auffassung des Themas, der Anordnung des Stoffes und der Darstellung die Rede.

Das „eigene Urtheil,“ von dem die Prüfungsordnung noch spricht, ist in den Leitsätzen nicht ausdrücklich erwähnt, weil es hauptsächlich damit bewiesen wird, dafs der Abiturient den ihm geläufigen Stoff unter dem im Thema bezeichneten Gesichtspunkt bringt und mit verständiger Scheidung des Wesentlichen und Nebensächlichen seine Auffassung folgerichtig durch-

führt. Ist diese Bedingung erfüllt, so kann man eine Auffassung, die von der des Lehrers abweicht oder schief ist — falsch darf sie freilich nicht sein —, mit Milde beurteilen.

Die Wichtigkeit einer logisch richtigen Anordnung erkenne ich mit dem Hauptbericht an. Doch halte ich mit den Berichten von Altona G. und Hadersleben eine Andeutung der Hauptteile der Disposition im Thema für einen sehr schätzenswerten Vorzug. Die damit dem Abiturienten gegebene Erleichterung für die Gliederung kommt zugleich, natürlich nur bei geschickter und knapper Fassung des Themas, dem Verständnisse der Aufgabe wesentlich zu gut und hilft eine unrichtige Auffassung des Themas verhüten. In der That haben auch die von dem Hauptberichterstatter als geeignet aufgeführten allgemeinen Themen sämtlich diesen Vorzug, indem sie durch ihre Fassung auf das Pro und Contra ausdrücklich hinweisen. Dagegen halte auch ich den im Berichte von Ploen empfohlenen Ausweg, bei der Mitteilung des Themas zur Verhütung von Mifsverständnissen Andeutung über dessen Sinn zu machen, für recht bedenklich. Bei Klassenarbeiten kann man erfahren, dafs durch solche Winke leicht erst recht eine einseitige Auffassung des Themas hervorgerufen wird.

Die in der letzten These aufgestellten Ansprüche an die Darstellung decken sich mit der Prüfungsordnung, die, wie der Berichterstatter von Kiel G. hervorhebt, in diesem Punkte vorsichtig und nur negativ sich ausdrückt. Klare und korrekte Ausdrucksweise, Sicherheit in Rechtschreibung, Interpunktion, Grammatik und elementaren Stilregeln wird man aber verlangen müssen. Dagegen ist Gewandtheit und Glätte des Stils nicht unbedingtes Erfordernis.

Leitsätze.

I. 1. (1) Das Thema für den deutschen Reifeprüfungsaufsatz ist so zu wählen, dafs ein Abiturient, der dem Unterrichte mit Aufmerksamkeit und Fleifs gefolgt ist, hinsichtlich des Stoffes nicht in Verlegenheit geraten kann.

2. (2) Solche Aufgaben empfehlen sich am meisten, zu denen der Schulunterricht den Stoff geliefert hat; doch hat das Thema den Stoff unter einen von den Abiturienten noch nicht bearbeiteten Gesichtspunkt zu stellen.

3. Von den verschiedenen Stoffgebieten kommt zunächst die Lektüre in Betracht. Neben den deutschen sind die altsprachlichen, an Realanstalten die neusprachlichen Schriftsteller zu verwerten und zwar in erster Reihe die Dichter, aber auch, namentlich wenn der Lehrer des Deutschen zugleich den fremdsprachlichen Unterricht hat, die Prosaiker.

4. Auch Aufgaben aus den übrigen Lehrgebieten, namentlich aus der alten und neuen Geschichte, aber auch aus der Religion, der Erdkunde und — bei Realanstalten — der Naturlehre, sind zu empfehlen, zumal wenn der betreffende Unterricht in der Hand des Deutschlehrers liegt. Doch sind diese Themen

so zu stellen, dafs zu ihrer Behandlung weniger Einzelkenntnis als Beherrschung der bedeutsamen Thatsachen und des inneren Zusammenhangs erfordert wird.

5. (3) Allgemeine (begriffliche) Aufgaben empfehlen sich, wenn sie Begriffe und Gedanken zur Erörterung vorlegen, die in den Wissensstoff der Schüler fallen und im Unterrichte, namentlich auch bei Dispositions-Übungen, behandelt worden sind.

6. (= 4) Die drei vorzuschlagenden Themen werden am besten aus recht verschiedenen Gebieten gewählt.

7. Der im Thema vorgezeichnete Gesichtspunkt giebt die Richtschnur für die Art der Einzelaufgabe. In dieser Beziehung sind zu empfehlen:
   A. bei sachlichen Aufgaben (Wahrnehmungsstoff; vgl. Leitsatz 3 und 4)
      a) Darlegung der thatsächlichen Verhältnisse (referierende Darstellungen).
      b) Charakterisierende Darstellungen (Einzelpersönlichkeiten, Vergleichungen, Zeichnung von Gruppen und Vorgängen).
      c) Beurteilende Untersuchungen (Beweis, Widerlegung, Pro et contra; auch Anwendung und Prüfung eines allgemeinen Satzes an bestimmten Personen, Vorgängen oder Verhältnissen).
   B. bei begrifflichen Aufgaben (vgl. Leitsatz 5)
      a) Darlegung bedeutsamer Gedanken und Wahrheiten aus dem Ideen- und Erfahrungskreise der Schüler.
      b) Prüfung von Lebensregeln und allgemeinen Sätzen.

8. Zu vermeiden sind dagegen:
   A. aus den sachlichen Gebieten
      a) blofse Erzählungen und Inhaltsangaben;
      b) litterarhistorische Aufgaben;
      c) einseitig ästhetische Erörterungen;
   B. aus dem begrifflichen Gebiete
      a) Erörterungen über Gemeinplätze oder an sich selbstverständliche und unwidersprechliche Sentenzen;
      b) einseitig moralisierende Aufgaben;
      c) Darstellungen des subjektiven Bewufstseins und Seelenlebens.

II. 9. Bei der Beurteilung der Prüfungsaufsätze ist nicht aufser acht zu lassen, dafs man es mit einer Schülerleistung zu thun hat.

10. Für die Auffassung des Themas ist zu verlangen, dafs der Abiturient den im Thema liegenden Stoff einigermafsen vollständig entwickelt und dem durch das Thema bezeichneten Gesichtspunkte entsprechend dargestellt hat. Eine einseitige oder von der des Lehrers abweichende Auffassung des Themas ist nachsichtig zu beurteilen, wenn sie nur an sich möglich sowie klar und folgerichtig durchgeführt ist.

11. (5) Dem Aufsatze mufs eine scharf gegliederte, logisch richtige Anordnung zu Grunde liegen. Es ist ein Vorzug des Themas, wenn seine Fassung für die Hauptteile der Disposition die Gliederung an die Hand giebt. Das Weglassen von Einleitung und Schlufs ist nicht als wesentlicher Fehler anzusehen.

12. Die Darstellung mufs fehlerfrei klar und bestimmt sein. Glätte ist nicht unbedingt zu verlangen.

III.

Wie ist der mathematische Unterricht zu gestalten, damit die Schüler mehr lernen, das Mathematische in den sich ihnen im Leben darbietenden Erscheinungen zu erkennen?

(Vgl. den 1891 in Braunschweig gefaſsten Beschluſs des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften.)

Berichterstatter: Prof. Dr. Karraſs in Kiel.
Mitberichterstatter: Direktor Prof. Dr. Baer in Kiel.

Bericht.

Leitsätze.

I. Dem allgemein vorbildenden Charakter der höheren Lehranstalten entspricht der bisherige Umfang und Inhalt des mathematischen Unterrichts. Der Schwerpunkt desselben liegt in der mathematisch-logischen Durchbildung.

II. Das System der Mathematik ist in lückenloser theoretischer Vollständigkeit und Übersichtlichkeit, unbeeinfluſst durch praktische Rücksichten, aufzubauen. Auf jeder Anstalt — am besten in der ganzen Provinz — muſs unter den Fachlehrern ein Einvernehmen darüber herbeigeführt werden, was von dem System irgend entbehrlich ist.

III. Dem System angegliedert und nach mathematischen Gesichtspunkten geordnet sind zur Belebung des Unterrichts Aufgaben aus dem Leben, der Industrie, Technik und Wissenschaft heranzuziehen, welche dem jeweiligen Verständnis und Auffassungsvermögen der Schüler entsprechen. Die Aufgaben dürfen nicht in den Mittelpunkt des Unterrichts treten, damit die Mathematik nicht zu einer Hilfswissenschaft degradiert werde. Auch in den Sammlungen sind die Aufgaben nach mathematischen Gesichtspunkten zu ordnen.

IV. Für die Aufgaben wird dadurch mehr Zeit gewonnen, daſs das Unterrichtsverfahren thunlichst heuristisch, die Methode der Beweisführung in der Regel analytisch, die Entwicklung der einzelnen Lehren aus einander möglichst genetisch gestaltet wird.

V. Anschaulichkeit des Unterrichts fördert das mathematische Erkennen. Der Gebrauch von mathematischen Modellen aller Art zur Erläuterung von Eigenschaften oder Sätzen, sowie die praktische Verwendung der Instrumente zum Messen

von Längen, Flächen, Körpern und Winkeln ist deshalb beim Unterricht dringend zu empfehlen.

VI. Auf allen Stufen ist eine gröfsere Konzentration des Unterrichts anzustreben. Es erscheint ratsam, wenn irgend angängig, wenigstens in den oberen Klassen, den Unterricht in der Mathematik und Physik in die Hand eines Lehrers zu legen.

VII. Wenn die richtige Art des Lernens und des gedächtnismäfsigen Behaltens im Unterricht gezeigt und geübt, und der Kern des durch gemeinsame Arbeit Gebotenen in der Stunde bis zur Sicherheit und zum dauernden Besitz eingeprägt wird, bleibt die häusliche Arbeitszeit fast ganz für die Aufgabe im Sinne des Themas verwendbar.

VIII. Angewandte Aufgaben sind in den schriftlichen Prüfungen zulässig, aber nicht obligatorisch. Durch sorgfältige Auswahl sind Schwierigkeiten nicht mathematischer Art fernzuhalten, jedenfalls darf durch die Verquickung des verschiedenartigen Wissens die Beurteilung der mathematischen Kenntnisse nicht wesentlich erschwert werden.

IX. Geometrische Konstruktionsaufgaben sind auch in den oberen Klassen als Vorstufe einer erschöpfenden wissenschaftlichen Behandlung unentbehrlich. In der Reifeprüfung können dieselben durch Aufgaben aus der analytischen Geometrie nur dann vollwertig ersetzt werden, wenn letztere nicht rein rechnerischer Natur sind.

X. Die Einführung vierstelliger Logarithmen ist anzustreben.

XI. Bei der Vorbildung der mathematischen Fachlehrer sind die Forderungen des modernen Lebens mehr zu berücksichtigen. Zur Fortbildung derselben sind auch an technischen Hochschulen Ferienkurse einzurichten, welche den Lehrern die Bekanntschaft mit der praktischen Aufgabe erleichtern.

Vorbemerkung.

Bei der Stellung des Themas ist es den einzelnen Berichterstattern zur Pflicht gemacht, die Leitsätze mit kurzer schriftlicher Begründung zu versehen, dem Hauptberichterstatter dagegen gröfsere Freiheit für eigene Bewegung gestattet, jedenfalls aber die Weisung gegeben, bei der Wahl der Abhandlungsform historische Einleitungen, lange theoretische Auseinandersetzungen, Widerlegungen von unhaltbaren Ansichten, Excerpte aus leicht zugänglichen Büchern oder Zeitschriften zu lassen, dagegen die praktischen Gesichtspunkte des Themas allein und unverrückt im Auge zu behalten. Deshalb wird der vorliegende Bericht von subjektiver Färbung nicht frei sein und bei der möglichst knappen Fassung kein mosaikartiges Gesamtbild der Einzelberichte geben können. Kann nun auch nicht immer ausdrücklich auf die Einzelberichte hingewiesen werden, und kann eine Wiedergabe der betreffenden Stellen nur selten erfolgen, so dürfen doch wesentliche Momente nicht unberücksichtigt bleiben, welche in den einzelnen Be-

richten Beachtung verlangen. Ich will mich bemühen, der Weisung der königlichen Behörde nachzukommen und gleichzeitig die charakteristischen Linien der Einzelberichte deutlich erkennen zu lassen.

Auffassung des Themas und Stellung der einzelnen Berichte zu demselben.

Die Erziehungslehre hat immer wieder von neuem mit dem Fortschritt der Zeiten ihre Prinzipien kritisch zu sichten und mufs unablässig bemüht sein, die Methoden für die Behandlung der Einzelwissenschaften zu bessern und zu erneuern. Aus diesem Grunde sind alle diejenigen Auffassungen zu verwerfen, welche in der gestellten Frage einen Vorwurf über Sachen erblicken, die sich bei jedem pflichttreuen und verständigen Lehrer von selbst verstehen. Die Annahme ist die richtige, dafs die Stellung der Frage aus dem Bestreben hervorgegangen ist, dem Unterricht überall mehr sachlichen Rückhalt zu geben, und auch der Zusatz zu dieser Ansicht ist zutreffend, dafs das Bestreben durchaus zu billigen sei, aber nicht so weit gehen dürfe, dafs die Beschäftigung mit den Abschnitten, die an abstrakte, rein mathematische Operationen gewöhnten und dadurch zum Studium der höheren Mathematik vorbereiteten, vernachlässigt würde. (Schleswig Konf.) Der immer schwerer werdende Kampf ums Dasein, der gewaltige Wettbewerb auf dem Weltmarkt schliefst, so sagt Simon in seiner Methodik und Didaktik, erstens allen Bildungsluxus aus und. macht es zweitens zur Pflicht, die angegebenen Zwecke thunlichst so zu erreichen, dafs die dem Schüler jeder Klasse gegebene Bildung ihm die spätere wirtschaftliche Selbständigkeit möglichst erleichtert.“ Wessen Lebensaufgabe also mit einer theoretischen Wissenschaft eng verknüpft ist, der hat auch die Pflicht, zwischen dieser theoretischen Wissenschaft und allem, was das moderne Leben bewegt, eine gewisse positive Beziehung herzustellen. Dem mathematischen Unterricht auf höheren Schulen fällt in dieser Hinsicht eine ganz besonders wichtige Aufgabe zu. „Die Mathematik, im Gegensatz zu anderen Wissenschaften nicht auf eine einzelne Periode der menschlichen Geschichte gegründet, hat die Entwickelung der Kultur auf allen ihren Stufen begleitet. Sie ist mit der griechischen Bildung ebenso verwachsen, wie mit den modernsten Aufgaben des Ingenieurbetriebes, participiert gleichzeitig an den abstraktesten Untersuchungen der Logiker und Philosophen und reicht andererseits auch den vorwärtsschreitenden Naturwissenschaften die Hand. Es mufs demnach schon durch den mathematischen Unterricht auf höheren Schulen die Überzeugung von der Zusammengehörigkeit aller höheren geistigen Interessen zur Geltung gebracht und eine wichtige vermittelnde Stellung innerhalb der

heutigen Gegensätze angebahnt werden. Auf eine solche Vermittlung drängen auch die Bemerkungen von Prof. Schöttler in Braunschweig in einem Vortrage*): „In allen vorgeschrittenen Staatswesen, in England, Frankreich, in Ungarn, Holland, Belgien und der Schweiz, vor allem auch in Nordamerika genieſsen die Techniker in der Verwaltung des Staates und im öffentlichen Leben die gleiche Wertschätzung wie die übrigen akademisch Gebildeten, und in keinem gröſseren Lande (auſser noch in Österreich, nicht in Ungarn) muſs der Techniker hinter dem Juristen in gleichem Grade zurückstehen, wie in Deutschland.“ Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, die Richtigkeit dieser Beobachtung zu prüfen, aber das ist sicher: gerade für diejenigen höheren Schulen, welche in Deutschland berufen sind, Juristen und alle diejenigen auszubilden, die später bei der Verwaltung des Staates eine führende Rolle spielen sollen, ist es eine unabweisbare Pflicht, bei dieser Vorbildung gewisse technische Vorkenntnisse anzubahnen und Keime zu pflanzen zu einem späteren Verständnis für die Wertschätzung des Technikers, dessen Arbeit hauptsächlich die Kulturfortschritte der Gegenwart zu verdanken sind. Wird in der Schule die richtige Zeit und Gelegenheit versäumt, so sind diese Versäumnisse später gar nicht oder schwer nachzuholen. Der Lehrer der höheren Schule kann auch nach dieser Richtung Samen weitreichender Vorstellungen allezeit ausstreuen, die erst für Andere Knospen und Blüten tragen. Als Lehrer muſs er sich schon daran gewöhnt haben, auf die Früchte der mühsam gehegten und gepflegten Keime zu verzichten, welche später dem Konto der Hochschule, der eigenen Kraft und anderen Umständen gutgeschrieben werden. Zwischen dem abstrakten Wissen und konkreten Verhältnissen der Gegenwart für den jugendlichen Geist bei geeigneter Gelegenheit den Zusammenhang hervorzuheben, ist eine ernste und dankenswerte Aufgabe für die Vertreter der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer. Einen Hinweis auf diese Aufgabe bezwecken die Braunschweiger Beschlüsse, welche dem Gefühl entsprungen sind, daſs in dieser Hinsicht mehr geschehen kann, als bisher geschehen ist. Die übertriebene Fassung derselben hat schon zu manchen Miſsdeutungen Veranlassung gegeben und erfüllt auch einige der Referenten mit Miſstrauen. Die Braunschweiger Beschlüsse wollen weder an den Grenzpfählen rütteln, welche durch die neuen Lehrpläne dem mathematischen Unterricht gegeben sind, noch auch die neuerdings immer mehr verbesserte Methode durch eine zweifelhafte neue ersetzen. Der schlimme Fehler der einseitigen Überspannung eines nur in der Beschränkung richtigen Gedankens wäre vermieden worden, wenn von vornherein die Braunschweiger Beschlüsse die später in Wiesbaden angenommene Fassung erhalten hätten: „Es ist dringend nötig, daſs in den zur Einübung und Be-

*) Zeitschr. deutsch. Ingenieure 1897, No. 24.



festigung des mathematischen Systems bestimmten Aufgabensammlungen die Anwendungen auf die Verhältnisse des wirklichen Lebens eine weit gröfsere Berücksichtigung finden, als zur Zeit fast überall der Fall ist.“ Die Frage, wie zur Erreichung dieses Zieles der mathematische Unterricht einzurichten ist, ist durchaus berechtigt und zeitgemäfs. Dafs das Erkennen des Mathematischen in den Erscheinungen, namentlich das Erkennen des Qualitativen und Quantitativen, wohl durch einen geordneten methodischen Physikunterricht, nicht aber durch den mathematischen Unterricht zu erreichen sei, wird von mehreren Seiten betont, andererseits aber zugegeben, dafs die mathematische Behandlung von physikalischem Übungsstoff den Zweck und Erfolg haben kann, 1. das Verständnis für die physikalischen Zahlgesetze zu klären und zu festigen, 2. von ihrer vielseitigen Verwertbarkeit zu überzeugen. Sie ist deshalb wohl imstande, dem Schüler einen Ertrag von realem Wissen einzubringen (Altona G.).

Die der Mehrzahl der Referenten entsprechende Auffassung des Themas, dafs der mathematische Unterricht mehr sachlichen Rückhalt gewinnen soll, gliedert sich bei der Frage, wie der Unterricht demgemäfs einzurichten ist, in folgende Teilfragen:

1. Ist es dann notwendig, das allgemeine Ziel zu verschieben?
2. Wie ist der Aufbau des Systems zu gestalten, und wie ist dabei eine Sichtung des Lehrstoffs vorzunehmen?
3. Welche Stellung erhält die mehr in den Vordergrund tretende sachliche Aufgabe in Bezug auf das System?
4. Kann durch ein geeignetes Unterrichtsverfahren Zeit für die sachliche Aufgabe gewonnen werden?
5. Wie kann der Unterricht anschaulicher gestaltet werden?
6. Wie ist der sachliche Rückhalt durch gröfsere Konzentration zu fördern?
7. Kann durch geeignete Anleitung zum gedächtnismäfsigen Behalten für die sachliche Aufgabe Zeit gewonnen werden?
8. Wie sind die angewandten Aufgaben bei der Reifeprüfung zu verwerten?
9. Sind die geometrischen Konstruktionsaufgaben auf der Oberstufe nunmehr entbehrlich?
10. Ist die Einführung vierstelliger Logarithmentafeln anzustreben?
11. Hat der sachliche Rückhalt, den der mathematische Unterricht gewinnen soll, auch eine gewisse Rückwirkung auf die Vorbildung der Fachlehrer, und wie ist bei der Fortbildung derselben die Bekanntschaft mit der sachlichen Aufgabe zu erleichtern?

Die kurze Beantwortung auf diese Teilfragen ist in den vorangestellten Leitsätzen schon enthalten. In den nun folgenden Begründungen der ein-

zelnen Leitsätze will ich mich bemühen, die Ansichten der Einzelberichterstatter möglichst zusammenzufassen. Bei den ersten Teilfragen mufsten die in den Berichten hervortretenden Momente aber doch so weit hervorleuchten, dafs die Ansichten nicht ganz verwischt wurden. Ein Mosaikbild liefs sich deshalb nicht immer vermeiden. Zur Orientierung sind dann noch in der Anlage: 1) der Wortlaut der Braunschweiger Beschlüsse, 2) die von Richter (Wandsbek) zur Ausführung der Braunschweiger Beschlüsse in Berlin 1893 aufgestellten Leitsätze (vergl. den Bericht über die Berliner Versammlung und die Stellungnahme von Pietzker zu dieser Frage auf der Versammlung zu Wiesbaden, 3) die von Richter in dem Bericht von Wandsbek gemachten Vorschläge über die Angliederung der Aufgabe an das System, und 4) eine Zusammenstellung der Namen der Einzelberichterstatter beigefügt.

Es erscheint mir nicht angezeigt, auf die Einzelheiten über die Sichtung des Systems und die Art der Aufgaben hier näher einzugehen. Die eingehenderen Vorschläge des Referenten von Flensburg OR., Lauenburg u. a. können später als Grundlage dienen, wenn unter den Fachlehrern der Provinz ein Einvernehmen nach dieser Richtung herbeigeführt werden soll.

Begründung der Leitsätze.

I. Das allgemeine Ziel.

Mit dem allgemeinen Ziel haben sich schon früher Direktoren-Konferenzen beschäftigt. So wurde 1873 in Schlesien der Leitsatz aufgestellt: „Mathematische Vorbildung für Berufsarten darf dem Gymnasium nicht zugemutet werden“ und 1884 in Westfalen: „Der Umfang des mathematischen Lehrstoffs wird lediglich durch die Zwecke der Schule als einer allgemeinen Bildungsanstalt bestimmt. Jede Rücksichtnahme auf besondere Zwecke und künftige Fachstudien ist ausgeschlossen.“ Von den Referenten treten Altona Rg., Itzehoe, Lauenburg, Kiel G. dafür ein, dafs der allgemein vorbildende Charakter des Unterrichts gewahrt bleibt, und dafs Auswahl und Behandlung des Stoffes nur mit Rücksicht auf bestimmte Berufszweige nachteilig wirke. Die Beibehaltung des bisherigen Umfangs und Inhalts wünschen Glückstadt, Husum, Wandsbek; gegen eine Verschiebung des Schwerpunktes von der reinen nach der angewandten Mathematik sprechen sich die Konferenzen von Flensburg G., Altona G., Husum und die Referenten von Kiel G. und Ratzeburg aus. Der blofse Utilitarismus, der im Wandsbeker Programm von 1891 in dem Satze: „Die Mathematik auf höheren Lehranstalten ist lediglich als Hilfswissenschaft der Naturwissenschaften zu behandeln“ seinen krassesten Ausdruck fand, erweckt lebhaften Widerspruch in den Konferenzen von Hadersleben, Husum, Kiel OR. nnd bei den Refe-

renten von Altona (G., Rg., Ott.), Oldesloe, Elmshorn und Kiel G. Gegen jeden Vorstofs des nackten Utilitarismus kann nicht energisch genug Front gemacht werden. Schon auf dem Jenenser Kongress 1890 wurde der Satz aufgestellt: „Das Ziel des mathematischen Unterrichts ist nicht ausschliefslich oder vorwiegend der Erwerb des durch ihn unmittelbar gewährten Wissens, sondern greift viel weiter.“ Auch Richter (Wandsbek), der schon auf der Versammlung in Wiesbaden zu der Einsicht gekommen ist, dafs er früher zu weit gegangen ist, erklärt jetzt: „Der systematische Unterricht kann so bleiben, wie er in den Lehrplänen von 1892 vorgeschrieben ist. Die Änderung mufs sich zeigen in der Auswahl der Beispiele.“

Man darf nie vergessen, dafs sich die Mathematik ihre Stellung innerhalb der übrigen Unterrichtsfächer mühsam erkämpfen mufste. Die Zeit liegt nicht lange hinter uns, wo diese vermeintliche einseitige Gedankenspielerei mit Rätselraten und Schachspiel auf eine Stufe gestellt wurde, wo 20 mathematischen Formeln weniger Bildungswert zuerkannt wurde, als einer Zeile des Cornelius Nepos, wo es noch allgemein hiefs: „Mathematicus non est collega.“ Bis in die neueste Zeit hinein waren nur wenige bevorzugte Geister in der Lage, den wahren Bildungswert dieser „Königin der Wissenschaften“ richtig zu würdigen. Noch jetzt giebt es Philologen, die aufser sich sind, wenn einem Mathematiker an einem Gymnasium ein Ordinariat anvertraut wird oder, wenn es gar ausnahmsweise gewagt wird, einen solchen zu einem Leiter einer derartigen Anstalt herauszugreifen. Wenn man nun in den letzten Jahrzehnten mit anerkennenswertem Eifer bemüht gewesen ist, die Schäden der alten Methode aufzudecken und zu beseitigen, wenn man ruhig behaupten kann: „Am Ende des Jahrhunderts steht die Mathematik als völlig gleichberechtigt neben den anderen Unterrichtsfächern und wenn auch in den Augen des grofsen Publikums die Ansicht immer mehr Platz gegriffen hat: „Die Mathematik ist eine praktische Schule des Denkens,“ wäre es da nicht grundverkehrt, wollte man jetzt ihren Lebensnerv durchschneiden (Ratzeburg) oder durch das Utilitätsprincip dem Gesamtunterricht mehr und mehr das Gepräge eines encyklopädischen geben und den Zusammenhang der einzelnen Lehrzweige nach ihrer erziehlich oder geistig bildenden Seite lockern (Altona G.)? Die Mathematik ist nicht in erster Linie die Kuh, die uns für das praktische Leben mit Milch und Butter versorgt, sondern vor allem eine Wissenschaft, die um ihrer selbst willen betrieben zu werden würdig ist. Gerade wegen der Entwickelung des philosophischen Sinnes gebührt ihr eine Hauptstellung, und es ist der Hoffnung Raum zu geben, dafs die Direktoren-Konferenz das nächste Mal das entgegengesetzte Thema zur Behandlung stellt: „Wie weit ist der mathematische Unterricht befähigt, die Schüler zu philosophischem Denken zu erziehen und wie ist er von diesem Gesichtspunkte aus zu gestalten?“ (Ratzeburg). Der

Referent von Altona Rg. ist mit Wernicke der Ansicht, dafs die Mathematik als Unterrichtsgegenstand durchaus selbständig ist. Es mufs daran festgehalten werden, dafs unsere höheren Lehranstalten durchaus keine Fachschulen sind, sondern dafs sie allgemeine Bildung vermitteln und aufserdem durch Vervollkommnung der intellektuellen Geisteskräfte (Gedächtnis, Phantasie, Verstand) in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen für das Fachstudium vorbereiten sollen. Die Bedeutung jeder Disciplin innerhalb des Lehrplanes (F. Meyer Pr. Halle 1891) kann nur verstanden werden im Zusammenhang mit dem Zwecke des Gymnasiums, welcher ein einfacher und einziger sein mufs. Das Gymnasium weist, indem es ängstlich alle Vereinseitigung des Gemüts meidet und ein allgemeines Gleichgewicht der Seelenkräfte anstrebt, jede Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf ab; es will und soll keine Fachschule sein, dann bleibt ihm nichts übrig, als im Gemüt des Zöglings die Idee des Kosmos d. h. die Idee einer allgemeinen natürlichen und sittlichen Ordnung und zugleich die Idee von der Schönheit und Herrlichkeit, welche auf der eigenartigen Durchwirkung des Sinnlichen vom Geistigen und Sittlichen beruht, anzulegen und mehr und mehr fühlbar zu machen. Die Maturitätserklärung des Schülers tritt ein, wenn ihn die Anstalt für reif zur bewufsten sittlichen That hält. Darin ist die konkretere Forderung des Staats, gute Bürger und zukünftige brauchbare Beamte, der Kirche, selbstvergessene Seelsorger, der Familie, strebsame und für alles Edle begeisterte Jünglinge heranzubilden, eingeschlossen. Und überdies erscheint der alte Streit zwischen Realismus und Humanismus gegenstandslos und hinfällig.

Innerhalb der Wirkung des Gesamtunterrichts soll nun die Wirkung des mathematischen Unterrichts nach Schiller*) sich äufsern in logischer Durchbildung, Entwickelung der räumlichen Anschauung, Gewandtheit im Rechnen, Übung im mathematischen Zeichnen und im Verständnis der Darstellung räumlicher Dinge in der Ebene, endlich in der Möglichkeit, im späteren Leben populäre Vorträge und Schriften naturwissenschaftlichen Inhalts zu verstehen.

Ich glaube nun das richtige zu treffen, wenn ich die Ansichten der meisten Referenten in die wenigen Worte zusammenfasse:

Der Schwerpunkt des Unterrichts mufs immer die mathematische Durchbildung bleiben, und es mufs sorgfältig die Gefahr vermieden werden, die Mathematik auf der Schule zu einer Hilfswissenschaft des praktischen Lebens, der Industrie, Technik und Naturwissenschaften zu degradieren.

Der Bemerkung des Referenten von Kiel (OR.): „Unter dem Drucke der alten Sprachen sind am Gymnasium nur schwache Leistungen in der

*) Pädagogik p. 637.

Mathematik zu erzielen; jedenfalls entspricht der Erfolg nicht der aufgewandten Mühe“ mufs ich an dieser Stelle mit Entschiedenheit widersprechen. Wenn der Herr Referent solche Erfahrungen gemacht hat, so hat das jedenfalls besondere Gründe. Meine auf einem Realgymnasium und zwei Gymnasien gesammelten langjährigen Erfahrungen sind gegenteiliger Natur. Ich bedauere zwar sehr, dafs wir uns auf dem Gymnasium in der Tertia mit einem dreistündigen Unterricht begnügen müssen und gebe gern zu, dafs die Realisten bei der gröfseren Stundenzahl sich ein gewisses Plus von positivem Wissen aneignen können und dafs die Schüler auf den realen Anstalten insbesondere mehr „sehen“ und „zeichnen“ lernen, was dem künftigen Architekten sehr zu gute kommt, und was später schwerer nachgeholt werden kann. Aus diesem Grunde wäre es sehr wünschenswert, wenn der Zeichenunterricht auf dem Gymnasium mehr in den Vordergrund treten könnte. Aber andrerseits bin ich der Ansicht, dafs die allgemeine mathematische Durchbildung auf dem Gymnasium der realen gleichwertig ist. Mit dem gewissen Plus an positivem Wissen, welches auf Realanstalten erzielt werden kann, wird auch häufig genug den Hochschulen vorgegriffen. Die leidenschaftliche Hingabe des Lehrers an seinen Beruf, auf dessen Persönlichkeit in der Mathematik mehr als in irgend einem anderen Fache der Erfolg basiert, mufs die Schüler auch auf dem Gymnasium auch bei der beschränkten Zeit mit fortreifsen und wird das gesteckte allgemeine Ziel in gleicher Weise erreichen. Möchten nur recht viele Vertreter unseres Faches auch die wirkliche Neigung und Fähigkeit besitzen, auf den Schülerstandpunkt hinabzusteigen, und sich dem Beruf mit derselben Begeisterung widmen, wie Kummer es früher gethan hat, ehe er noch der Hochschule angehörte. Er bezeichnete einem Kandidaten gegenüber den Lehrerberuf als den edelsten, den es giebt, und begründete diese Behauptung mit den Worten: „Der Goldschmied arbeitet nur in Gold und Juwelen, wir Lehrer aber in Menschenseelen.“ Auch auf dem Gymnasium können, wenn auch nicht tiefere Einblicke, so doch Ausblicke auf Gebiete ermöglicht werden, die der Hochschule angehören, Ausblicke, die zu weiterem Denken und zu weiterem Sichbekanntmachen die zwingende Veranlassung geben werden. Was darüber hinausliegt, übersteigt den Rahmen und Charakter einer allgemein vorbildenden Anstalt.

II. Das System und die Ausscheidung alles Entbehrlichen aus demselben.

Bei der Behandlung des Themas: „Der Umfang und die Gliederung des mathematischen Unterrichts, insbesondere mit Rücksicht auf gleichmäfsige Verteilung des Stoffes an den Gymnasien und Realgymnasien einer

Provinz“ gelangten auf der Direktoren-Konferenz in Posen 1882 die beiden Leitsätze zur Annahme:

„Für alle Anstalten derselben Art in einer und derselben Provinz ist der mathematische Lehrstoff nach Umfang und Gliederung einheitlich festzustellen.

Die Feststellung soll einen systematisch geordneten Kanon der Erklärungen, Lehrsätze und Fundamentalaufgaben enthalten.“

Soll die Mathematik als Unterrichtsgegenstand ihre volle Selbständigkeit behalten, so mufs auch das System mit tiefgehender, weit ausgreifender Begründung und in lückenloser Vollständigkeit durchsichtig entwickelt werden. Für die Auswahl der Sätze ist ihre Stellung zum System im ganzen in erster, ihre praktische Verwendbarkeit im Leben erst in zweiter Linie zu berücksichtigen. Dagegen kann die Auswahl derjenigen Gebiete für den Unterricht, die nur in losem Zusammenhange mit dem Mittelbau stehen, nach rein praktischen Gesichtspunkten erfolgen (Ratzeburg). Der Forderung des Braunschweiger Beschlusses (II a), das System der Schulmathematik von vornherein im einzelnen mit Rücksicht auf die sich naturgemäfs darbietende Verwendung (Physik, Chemie, Astronomie u. s. w.) aufzubauen, kann nicht entsprochen werden (Kiel OR.). Auch Husum hält diesen Standpunkt für verfehlt und einseitig, ein gewisses Nützlichkeitsprincip wohl für angebracht. Die beschränkte Unterrichtszeit verbietet besonders auf dem Gymnasium allen Bildungsluxus. Die Lehrpläne vom Jahre 1896 S. 48 fordern bereits für Unter-Sekunda eine planmäfsige Sichtung des Lehrstoffs unter Ausscheidung alles nicht unbedingt Notwendigen. Diese Ausscheidung ist unbeschadet der vollen Selbständigkeit der Mathematik als Unterrichtsgegenstand und ohne Beschränkung der dem Lehrer zu gewährenden Freiheit auf die Lehraufgaben der übrigen Klassen auszudehnen. Die Grenzen der Stoffbemessung dürfen für Realanstalten nicht zu eng gezogen werden (Kiel OR.) So erachten auch viele andere Referenten (u. A. Ratzeburg, Lauenburg, Neumünster, Sonderburg, Itzehoe, Schleswig, Segeberg) eine Sichtung des Lehrstoffes für notwendig und möglich, empfehlen aber denselben nicht nur nach Nützlichkeitsgründen vorzunehmen. Auf die in 21 Thesen für diese Sichtung von dem Referenten von Flensburg (OR.) gemachten Vorschläge, hier einzugehen, würde zu weit führen. Sie können bei der Herbeiführung einer Verständigung in der ganzen Provinz als Grundlage dienen. Aufser der Art der Schule fordert auch die verschiedene Begabung der einzelnen Generationen für den Lehrer eine gewisse Freiheit. Jedenfalls ist besonders bei gröfseren Anstalten unter den Fachlehrern ein Einvernehmen dringend wünschenswert und anzustreben. Die Einprägung mufs sich auf die allernotwendigsten Sätze beschränken. Alles Andere ist als Übungsstoff zu be-

handeln. Nur bei weiser Beschränkung kann eine mathematische Durchbildung von bleibendem Werte erzielt werden.

III. Die praktische Aufgabe. Angliederung derselben an das System. Aufgabensammlungen.

Würde die blos logische Seite im Unterricht wiederkehrend und scharf hervorgehoben, dann dürfte das Interesse auch der guten Köpfe an der Mathematik gar leicht erstickt werden, weil dieselben niemals am Mechanisieren Genüge finden, und weil der in jedem Schüler liegende praktische Sinn sich so bald wie möglich bethätigen will. Deshalb wurde auf der Direktoren-Konferenz in Preufsen 1874 der Leitsatz aufgestellt: „Der Unterricht in der Mathematik mufs der Hauptschwierigkeit dieser Wissenschaft, dafs die in ihr vorkommenden Vorstellungen dem jugendlichen Geiste als zu abstrakt schwer verständlich sind, dadurch entgegenarbeiten, dafs bei genügender Gelegenheit ihr Zusammenhang mit konkreten Verhältnissen hervorgehoben und die Lehrsätze durch zahlreiche auf sie gegründete Aufgaben den Schülern zu klarem Verständnisse gebracht werden." So kann man schon jetzt von der grofsen Mehrzahl der Lehrer die Behauptung aufstellen, dafs sie den verständigen Mittelweg innehält zwischen der wissenschaftlichen Verstiegenheit der Einen, welche Übungsaufgaben vom Marktplatz, aus dem Laden des Krämers, der Werkstatt des Handwerkers verschmähen, und der armseligen Alltäglichkeit der Anderen, welche die entgegengesetzte Auffassung, den trockenen Stoff durch Beispiele aus dem Leben schmackhaft zu machen, bis zur Plattheit verfolgen (Rendsburg). Wenn man aber im Leben noch so oft der Frage begegnet: „Wozu haben wir eigentlich Mathematik auf der Schule gelernt, wozu wird sie eigentlich benutzt?", wenn noch vor kurzem ein Religionslehrer die Frage stellen konnte: „Was hat eigentlich die Trigonometrie für einen praktischen Zweck?", dann müssen doch hier und da noch gewaltige Unterlassungssünden vorliegen, dann mufs es doch noch verborgene Winkel in unserem Vaterlande geben, wo an der höheren Schule die trigonometrischen Formeln als nicht greifbare Gespenster in der Luft herumschweben. Auch auf Universitäten stürmte oft der Vortrag immer weiter und weiter vorwärts und eilte den Grenzen der Wissenschaft zu. Dem nach Beispielen hungernden Schüler wurde an solchen dort fast gar nichts geboten, da der Vortragende der Behandlung von Beispielen, besonders der vollständigen Durchrechnung bis zur zweifellosen Endlösung förmlich auswich. So ist die Mehrzahl der Berichterstatter der Ansicht, dafs im Sinne der Braunschweiger Beschlüsse mehr geschehen kann und mufs. In den verbreiteten mathematischen Aufgabensammlungen von Bardey, Heis u. a. findet sich viel Gesuchtes, Gekünsteltes und Überflüssiges. Die

Auswahl an sachlichen Aufgaben, die der Wirklichkeit entsprechen, ist zu gering. Die im übrigen dem Braunschweiger Beschlusse angepaſste Aufgabensammlung von Fenkner enthält Aufgaben in fast durchweg abstrakter Form, die in dieser Einkleidung ohne Leben und nicht geeignet sind, den Schülern Interesse einzuflöſsen. Auch in den physikalischen Aufgabensammlungen von G. Emsmann, H. Emsmann, Fliedner, Budde u. a. findet sich wenig Passendes (Hadersleben). Viele ganz simple Rechenaufgaben verlangen nur ein Einsetzen von Zahlenwerten in gegebene Formeln, andere rauben durch ihre mehrstelligen Zahlen dem Schüler viel Zeit und Frische. Werden dagegen die Zahlen einer wirklich vorgenommenen Messung entnommen und vom Lehrer für die Rechnung abgerundet, so bleibt leicht bei einem eifrigen Schüler ein Gefühl der Nichtbefriedigung, bei anderen vielleicht auch die Meinung bestehen, daſs es nicht so genau darauf ankomme.

„Die beste Antwort auf das vorliegende Thema wäre eine Sammlung von Aufgaben aus allen Gebieten, und es ist zu hoffen, daſs die Schulprogramme in den nächsten Jahren derartige Sammlungen bringen — ein fruchtbares Feld für die zukünftige Arbeit der Mathematiklehrer“ (Ratzeburg). In diesem Sinne sollte das Thema auch anregen, da es dem einzelnen Lehrer unmöglich ist, sich selbst passende Aufgaben aus verschiedenen Gebieten zu bilden. Nur durch Beiträge aller Art und das Zusammenwirken mehrerer kann im Laufe der Jahre etwas Brauchbares erreicht werden. „Ob in die Auswahl der Aufgaben aus den verschiedenen Gebieten des Lebens eine gröſsere Mannigfaltigkeit und Abwechslung hineingebracht werden kann, als wir sie heute haben, wäre eine Frage, die nur auf Grund praktischer Kenntnisse in den verschiedensten Gebieten der Technik beantwortet werden kann. Eine solche Vertrautheit mit den hier auftauchenden Aufgaben werden die Mathematiker ja wohl selten haben, und so ist es durchaus nicht unmöglich, daſs die Ausbeute an brauchbaren Aufgaben nicht gering ist. Jedenfalls würde es sich wohl lohnen, die Beantwortung der angeregten Frage einer Kommission von mathematischen Lehrern anheim zu stellen, natürlich nur solchen, die sich für eine Erweiterung der Anwendungen in diesem Sinne interessieren und gewillt sind, sich näher mit dem Studium der Technik zu beschäftigen. . . Häufig sind Aufgaben, die Spielereien darstellen, solchen Aufgaben entschieden vorzuziehen, wenn sie nur sonst ihren Zweck erfüllen, denn sie treten klar als das auf, was sie sind. Man wird nicht alles Alte, was sich bewährt hat, ohne weiteres über Bord werfen, ehe man wirklich Besseres und Brauchbareres an seine Stelle setzen kann (Altona-Ott.). Bei der Zusammenstellung neuer Aufgaben scheint mir das Wesentliche darin zu beruhen, sie nach mathematischen Gesichtspunkten zu ordnen und etwa nach 3 Stufen, dem Standpunkt der Tertia, Sekunda und Prima, entsprechend einzuteilen. Man muſs sich nur daran

erinnern, welchen gewaltigen Aufschwung der Unterricht in der Geometrie nach dem Erscheinen der systematischen Sammlungen geometrischer Konstruktionsaufgaben von Lieber und v. Lühmann u. a. auf höheren Schulen genommen hat, und wie gerade durch die gruppenweise Anordnung dem einzelnen Lehrer die Arbeit so sehr erleichtert wurde. Wenn das mathematische Wissen in der Geometrie immer mehr in ein Können verwandelt werden konnte, so ist es gerade diesem Umstande zu verdanken, und so ist auch der Hoffnung Raum zu geben, dafs nach dem Erscheinen systematischer Sammlungen von angewandten Aufgaben aus allen Gebieten, die nach mathematischen Gesichtspunkten geordnet sind, auch das mathematische Wissen nach der praktischen Seite hin eine viel solidere Basis gewinnen, und dafs ein gröfseres Verständnis für verschiedene praktische Fragen der Jetztzeit angebahnt werden wird. In der Beschränkung zeigt sich der Meister. Der verständige Lehrer hat bisher aus den geometrischen Konstruktionsaufgaben nur einige wichtige Gruppen herausgegriffen, mit denen er dann bei dem Schüler eine volle Vertrautheit voraussetzen konnte. Auch aus den praktischen Aufgabengruppen wird man dann nur diejenigen herausgreifen, welche ein besonderes Interesse erwecken, den jeweiligen Ortsverhältnissen entsprechend. An der See wird die nautische Aufgabe, in Industriegegenden die technische Aufgabe in den Vordergrund treten, Aufgaben aus der Statistik und Wahrscheinlichkeitslehre werden überall die gleiche Beachtung finden müssen, da auf solche Aufgaben Beschlüsse über zu ergreifende Mafsnahmen von gröfster Tragweite (Alters- und Invalidenversicherung u. a.) zurückzuführen sind. Für Aufgaben der letzteren Art erwärmt sich besonders der Referent von Elmshorn und erinnert dabei an das Goethe'sche Wort: „Man sagt oft, Zahlen regieren die Welt; das aber ist gewifs, Zahlen zeigen, wie sie regiert wird.“ Wie bisher den einzelnen Gruppen eingekleideter Gleichungen, so müfste dann auch den einzelnen Gruppen angewandter Aufgaben eine wirkliche methodische Unterweisung vorausgehen. Auch mufs immer der Gefahr vorgebeugt werden, dafs der Unterricht in zusammenhangslose Aufgaben zersplittert werde, dafs darüber der Einblick in den Zusammenhang verloren gehe, und dafs der Schüler nur ein Mosaik erhalte (Elmshorn).

Über die Beschaffenheit solcher Aufgaben im allgemeinen äufsert sich Altona RG. folgendermafsen: 1. Sie müssen einfach sein, für das Verständnis und Auffassungsvermögen der Jugend geeignet, damit die ganze Klasse imstande sei, an ihnen Interesse zu nehmen; 2. sie müssen konkrete Form haben, d. h. es darf in ihnen z. B. nicht von a Arbeitern und b Mark die Rede sein (vergl. Fenkner, Aufgabensammlung); 3. sie müssen in ihren Gröfsenverhältnissen und sonstigen Umständen der Wirklichkeit entsprechen. Dafs die Aufgaben einigermafsen eingerichtet, also immer etwas gekünstelt

sein müssen und meistens nur auf Näherungsformeln beruhen, weist der Referent von Hadersleben an einigen Beispielen nach.

Was die Angliederung der Aufgaben an das System anbetrifft, so ist Altona G. der Meinung, dafs physikalisch-mathematische Übungsaufgaben sich, wenn auch gelegentlich in Sekunda, doch nach gewissem Plane und mit Nutzen erst in Prima dem Lehrgange einordnen lassen, doch ist jede Vollständigkeit in der Heranziehung der einzelnen Lehrabschnitte ausgeschlossen. Erst in Prima wird den nötigen Vorbedingungen zu selbstständigem Erfassen physikalischer Aufgaben entsprochen.

Der Vorrat an lehrreichen Beispielen ist aber ein so aufserordentlicher, dafs der Schule auch nur einen Überblick über dieselben zu geben unmöglich wäre; zudem fordert die gründliche Durchnahme im einzelnen äufserste Einschränkung. Eine Auswahl hier nur anzudeuten, würde zwecklos sein. Dem Fachlehrer mag man Auswahl und Umfang solcher Aufgaben getrost überlassen. Der Referent von Wandsbek beantwortet das Thema dadurch, dafs er vorschlägt, wo angewandte Aufgaben an das System angegliedert werden können. Seine Leitsätze sind in der Anlage beigefügt. Der Referent von Rendsburg erinnert an den Papyrus Rind des britischen Museums, eine Sammlung alter Aufgaben, und an die Anfangsgründe aller mathematischen Wissenschaften von Christian Freiherr v. Wolff (Halle 1775). In letzteren findet man neben der Rechenkunst, Geometrie, Trigonometrie und Algebra auch die Baukunst, Artillerie, Fortifikation, Mechanik, Hydrostatik, Aerometrie, Hydraulik, Optik, Katoptrik, Dioptrik, die Perspektive, die sphärische Trigonometrie, Astronomie, Chronologie, Geographie, Gnomonik, Differenzial- und Integralrechnung und einen Anhang von den vornehmsten mathematischen Schriften „aufgesetzet zu mehreren Aufnahmen der Mathematik sowohl auf hohen als niedrigen Schulen“... „denenjenigen zu Liebe, welche die Mathematik zu erlernen gedenken, wie sie in dem menschlichen Leben ... genützet werden kann, habe ich alle praktischen Teile ausführlicher gehandelt, als bisher in keiner Anleitung für Anfänger geschehen ist“, ein Beweis, dafs die Bestrebungen, den Unterricht durch Aufgaben zu beleben, durchaus nicht neu sind.

IV. Zeitersparnis durch eine geeignete Methode.

Nach der Ansicht von C. F. Meyer hat das pädagogische Problem viel Verwandtschaft mit dem berühmten astronomischen Problem der drei Körper, das es an Schwierigkeit der Lösung noch übertrifft: Lehrer, Schüler und Wissenschaft sollen sich zu einer Art harmonischen Einklanges vereinigen, jedes das andere beeinflussen und es doch in seiner Entwickelung nicht aufhalten... Im selbständigen Denken und Thun findet das Kind überall an seiner Verworrenheit, an der Sinnlichkeit und den Begierden Hemmnisse,

Mifserfolge, Täuschungen. Aus der Dumpfheit unklarer Gefühle und der Verworrenheit seiner Begriffe das Kind zu befreien, seinen Egoismus zu bannen, dafür dem Wohlwollen eine Stätte zu bereiten und es zur sittlichen Freiheit emporzuheben, diese lohnende und hohe Aufgabe der Erziehung wird an jedem Individuum anders und überall nur annäherungsweise zu lösen sein. Daraus ergiebt es sich schon, dafs es grundfalsch wäre, dem Lehrer irgenwelche Methode vorzuschreiben. Zwischen Lehrer und Schüler darf sich keine Schablone drängen. Mit einer methodischen, büreaukratischen Zwangsjacke würde sehr bald der Geist aus der höheren Schule weichen; dem Lehrer mufs in methodischer Beziehung volle Bewegungsfreiheit zugestanden werden.

Für die Methode des mathematischen Unterrichts sind auf Direktoren-Konferenzen folgende Leitsätze zur Annahme gelangt:

1. In Schlesien 1873: Die Lehrweise mufs der Entwicklung des Schülers folgen, kann daher weder eine besondere, noch ein und dieselbe sein. Jedoch ist ein Vorwiegen des heuristischen Verfahrens anzuempfehlen.
2. In Preufsen 1877: Für den mathematischen Unterricht kann eine bestimmte Methode nicht vorgeschrieben werden.
3. In Hannover 1879: Die Methode des mathematischen Unterrichts ist in den mittleren Klassen vorwiegend die heuristische (heuristisch-genetische). Sie ist für die oberen Klassen nicht festzuhalten und eignet sich namentlich in I für die Behandlung mancher Abschnitte das dogmatische (synthetische) Verfahren.
4. In Westfalen 1884: Eine bestimmte Methode des mathematischen Unterrichts ausschliefslich anzuwenden, ist nicht möglich.

Auf die Frage: „Wie ist für die angewandte Aufgabe Zeit zu sparen?“ gebe ich die Antwort: Es kann nicht genug empfohlen werden, das Unterrichtsverfahren möglichst heuristisch und nicht dozierend, die Methode der Beweisführung thunlichst analytisch und nicht synthetisch, die Entwicklung der einzelnen Lehren auseinander und ihre Verbindung in der Regel nicht dogmatisch (euklidisch), sondern genetisch zu gestalten. Dem Einwand, dafs dazu zweifellos mehr Zeit erforderlich ist, begegne ich mit den Worten Lessings im 91. Artikel der Erziehung des Menschengeschlechts: „Es ist nicht wahr, dafs die kürzeste Linie immer die gerade ist.“ Der Zeitverlust ist zu Anfang bei dem heuristischen Verfahren und bei der analytischen Beweisführung gewifs vorhanden. Hat der Schüler aber erst das Auffinden der Sätze und das Beweisen gelernt, dann verwandelt sich der Gang, der Nichtfachmännern als viel zu langsam und schleppend erscheinen dürfte, in ein rapides Fortschreiten, das nicht nur in arithmetischer, sondern fast möchte ich sagen geometrischer Progression vor sich geht. Der scheinbare Zeit-

verlust wird auch dadurch zu einem Zeitgewinn, daſs Selbsterarbeitetes bald zum dauernden Besitz wird, und daſs die Vorbereitung für die nächste Stunde sich fast nur auf das Lösen von Aufgaben beschränken kann. In der nächsten Unterrichtsstunde reduziert sich das früher fast allgemein übliche Abhören auf ein nochmaliges gemeinschaftliches Ableiten, dem der Reiz der Neuheit dadurch gewahrt bleibt, daſs bei der nochmaligen Besprechung neue Gesichtspunkte zur Geltung kommen und einzelne Ergänzungen eingefügt werden, die bei der ersten Durchnahme unerwähnt bleiben muſsten, weil das Hauptziel erreicht werden sollte, dessen Erreichung beabsichtigt war. Die Vorbereitung zu jeder einzelnen Stunde muſs so sorgfältig sein, daſs dem Lehrer das Bild derselben so vor Augen steht, wie sie sich nachher abrollt. „Er muſs," wie Simon richtig betont, „ehe er die Klasse betritt, genau wissen, welche Frage er welchem Schüler fünf Minuten vor Schluſs vorlegt, nur dann hat er jene darüberstehende Sicherheit, die dem Lehrer und Leiter der Klasse geziemt." Häufig wird die Stunde sich doch erheblich anders abrollen, als sie vorher sorgfältig zurechtgelegt war. Unter allen Umständen muſs aber der Lehrer danach streben, das gesteckte Hauptziel zu erreichen. Die Unterrichtsstunde soll ein wirklicher geistiger Turnplatz sein, ein Gymnasium, in welchem Lehrer und Schüler gemeinschaftlich arbeiten, jener, indem er auf den Standpunkt des Schülers hinabsteigt und sich in seine Denkweise und sein Auffassungsvermögen versetzt, dieser, indem er, zum Lehrer aufschauend, von demselben Hilfsstellungen erwartet und kürzere Wege angewiesen erhält, falls der selbständig eingeschlagene Weg sich von vornherein zu zeitraubend erweist. Der Lehrer soll jeden Funken selbständigen Denkens schon von vornherein erkennen, zu einer lichten Flamme anzufachen verstehen, aber auch in jeder Phase der Entwicklung überwachen, dann verfährt er heuristisch-analytisch-genetisch, dann nimmt er fortdauernd die eigene Thätigkeit der Schüler in Anspruch. Bei diesem Verfahren muſs aber die Stunde ganz anders verlaufen, als das in der Vorbereitung vorgesehen war. Der Kern und das Gehäuse muſs der Vorbereitung entsprechen. An den Kern wird sich aber der Inhalt dem Standpunkt der Schüler entsprechend ganz anders herankrystallisieren, als vorher in der geistigen Vorstellung des Lehrers. Das Hinabsteigen auf den Schülerstandpunkt erfolgt immer und immer aufs neue von Stunde zu Stunde, aber dabei erhält das eigene Denken auch ganz neue Lichteffekte. Der gemeinsamen Arbeit entspringt das Kunstprodukt, das dem Meister und Lehrling zur Ehre gereichen muſs. In der Anleitung zum mathematischen Unterricht von Reidt sind die Gegensätze von dozierendem und heuristischem Unterrichtsverfahren, von synthetischer und analytischer Beweisführung und von dogmatischer und genetischer Gruppierung der Theoreme ausführlich erklärt und an passenden Beispielen zur Anschauung gebracht. In den Einzel-

berichten wird die Methode meist nur obenhin gestreift. Husum tritt möglichst für die heuristische Methode ein, die in den oberen Klassen häufig besser durch die deduktive zu ersetzen sei. Schleswig warnt vor einer gebundenen Marschroute. Es komme nicht darauf an, wie die Sätze bewiesen werden, sondern dem Schüler zu zeigen, wie dieselben in der Praxis zu verwenden sind.

V. Anschaulichkeit des Unterrichts.

Das mathematische Erkennen wird wesentlich erleichtert durch recht intensive Anschauung. Hierdurch entstehen im Geiste des Kindes Spuren, die sich so festsetzen, dafs dadurch Gegenstand, Wort und Begriff geistiges Eigentum werden (Oldesloe). Verschiedene Referenten empfehlen, um den Unterricht in den geometrischen Disciplinen anschaulicher zu gestalten, die Anwendung von mathematischen Modellen aller Art und den praktischen Gebrauch von Messinstrumenten. In der Planimetrie sind bei allen Lehrsätzen, in denen Drehungen, Verschiebungen und Zerlegungen vorzunehmen sind, solche Modelle von Schülern selbst anzufertigen. Auch in der Stereometrie kann nach der Ansicht des Referenten von Kiel OR. bei der Beschreibung von Körpern und bei dem Beweisen von Sätzen durch Anwendung von Draht- und Holzmodellen mehr geschehen als bisher. In der Trigonometrie erweisen sich drei durch Scharniere verbundene Stäbe für die Erklärung der Funktionen sehr nützlich. In der Lehre von den Kegelschnitten sind Vorrichtungen für die Konstruktion der Kurven fast unentbehrlich. An Stelle von komplizierten Figuren, deren genaue Zeichnung an der Wandtafel viel Zeit erfordert, wird die Anwendung des Stereoskops und — besonders bei Wiederholungen — der Gebrauch mathematischer Wandkarten empfohlen. Vorrichtungen zum Feld- und Höhenmessen sollten in keiner höheren Schule fehlen; sie sind zur Ausführung praktischer Aufgaben aus der Trigonometrie in I und II unentbehrlich. Schon in III läfst sich mit einfachen Instrumenten die Ausmessung eines auf dem Schulhof abgesteckten Flächenstückes und in IV mit Benutzung der Kongruenzsätze das Ausmessen von Strecken zeigen. Der Referent von Ploen empfiehlt, Zeichnungen der räumlichen Gebilde zu verwenden. So ist von dem Acker, dessen Länge und Breite gemessen wurde, eine Zeichnung im verjüngten Mafsstabe zu entwerfen; erst hierdurch prägt sich dem Gedächtnis der Schüler die mathematische Form des Ackers dauernd ein. Bei allen Zeichnungen mufs ferner darauf Gewicht gelegt werden, dafs sie genau mit Lineal und Zirkel angefertigt werden. Auch ist in II und III stets mit natürlichen Zahlen zu arbeiten; es ist beispielsweise nicht aus den beiden Strecken a und b und dem Gegenwinkel α der gröfseren ein Dreieck zu zeichnen, sondern ein solches, von dem zwei Seiten 10 cm und 8 cm lang sind und bei welchem der

Gegenwinkel der gröfseren 70° beträgt. Von den Modellen verdienen die Drahtmodelle den Vorzug; läfst man auf letztere die Sonnenstrahlen fallen, so entsteht auf einem dahinter gestellten Schirm ein Schattenbild in Parallelperspektive, das von den Schülern leicht nachgezeichnet werden kann. Diese Zeichnung hat den Vorteil, dafs alle in der Wirklichkeit parallelen Linien auch in ihr parallel und alle Strecken in demselben Verhältnis geteilt bleiben. Der Zusammenhang mit der Natur ist besonders in der Trigonometrie den Schülern zum Verständnis zu bringen. Es müssen Distanzen geschätzt und Winkel nach dem Augenmafs bestimmt werden. Der Lehrer soll mit den Schülern ins Freie hinausziehen und mit einfachen von ihnen selbst angefertigten Instrumenten die Höhe von Türmen, die Breite von Flüssen und die Entfernung von Ortschaften berechnen. In der Konferenz (Ploen) entspinnt sich darüber eine Debatte, ob eine Änderung im Lehrplan des Zeichenunterrichts in den unteren Klassen mit Rücksicht auf das geometrische Zeichnen wünschenswert sei, und ob die frühere Einrichtung, welche eine Stunde des Wochenunterrichts im zweiten Halbjahr in V für das geometrische Zeichnen ansetzte, als nützlich anzusehen war. Die Meinungen sind darüber geteilt. Für die Anschaulichkeit des Unterrichts tritt der Referent von Rendsburg in sehr warmer Weise ein und reiht in der Einkleidung eines mathematischen Spaziergangs eine ganze Reihe von Beobachtungen des täglichen Lebens an einander, die geeignet sind, gelegentlich, d. h. wenn das Verständnis der Schüler dafür reif sei, in die mathematische Betrachtung gezogen zu werden. Der Referent von Altona (Rg.) hat seit Jahren die Höhe der Hintermauer, die Höhe der Direktorwohnung und die Entfernung der Spitzen zweier Gebäude vom Schulhofe aus bestimmt. In ähnlicher Weise könnten sich den jeweiligen Örtlichkeiten entsprechend überall bestimmte praktische Aufgaben als zweckmäfsig erweisen und mit der Zeit einbürgern. Der Referent von Sonderburg will diese praktischen Aufgaben auch auf das Gebiet der Optik und Geographie ausdehnen, und der Referent von Lauenburg tritt ebenfalls für die Verwendung des Theodolithen und Sextanten ein. Von mehreren Seiten wird auf die Abhandlung von Degenhardt (Pr. 395, Frankfurt a. M. 1896) hingewiesen, die geeignete Aufgaben aus der Feldmefskunde behandelt. Ferner sei hingewiesen auf die Verwendung der darstellenden Geometrie an höheren Lehranstalten in den Programmen von Bucha (Pr. N. 101, Charlottenburg 1894) und von Schmehl (Pr. N. 665, Darmstadt 1895). In der Arbeit von Bucha erscheint die Kritik über Holzmüllers Einführung in das stereometrische Zeichnen besonders beachtenswert (Vorwort p. IV—VIII) und der Satz (p. VIII). „Die darstellende Geometrie soll soweit — aber auch nur soweit — gelehrt werden, dafs sie den Unterricht in anderen lehrplanmäfsigen Gebieten, wie Stereometrie, Kegelschnittslehre und mathematische Geographie wirksam zu

unterstützen vermag." Dieser letztere Satz wird von der Konferenz Lauenburg als These aufgestellt und angenommen. Der Referent von Marne will im Anfangsunterricht der Planimetrie alle Beweise thunlichst durch die Anschauung ersetzt wissen, nach genügender Berücksichtigung der unmittelbaren Anschauung solle auch das rein Mathematische entsprechend zur Geltung kommen. Der Referent von Oldesloe glaubt, in Bezug auf den anschaulichen Unterricht werde durch alle möglichen Abbildungen, Modelle und Ähnliches jedenfalls zu viel geleistet und dem Vorstellungs- und Denkvermögen der Schüler immer mehr Übungsstoff entzogen. Nur bei schwach begabten Schülern sind solche Hilfsmittel ein Notbehelf. Jedenfalls sind Modelle und ähnliche Hilfsmittel für die Anschauung nur mit äufserster Vorsicht zu verwenden. Dieser letzte Satz wird als These angenommen. In der Konferenz von Segeberg werden von einer Seite praktische Übungen nur für kleine Städte als möglich hingestellt, von anderer Seite auch auf die zu diesem Zwecke völlig geeigneten gröfseren Spielplätze hingewiesen. Der Referent von Altona Ott. empfiehlt, sich bei Messungen vorher mit den Schülern über einen Plan zu einigen, die hierbei oft die verschiedenartigsten Wege selbst erfinden. Die Erklärung verschiedener Instrumente, wie des Storchschnabels, des Nonius, des Mikrometers u. s. w. kann gleichfalls im Anschlufs an das System erfolgen. Eine sehr geeignete Anwendung von gewissen Sätzen aus der Ähnlichkeitslehre läfst sich, wie Holzmüller in seinem Lehrbuch der Elementar-Mathematik zeigt, auf die Konstruktion von Gradnetzen machen. Nach der Ansicht des Referenten von Blankenese können praktische Aufgaben auch auf dem Experimentiertisch getrieben werden. Der Referent von Elmshorn vermifst die räumliche Anschauung bei so manchem die Schule verlassenden Schüler. Der Schüler mufs z. B. im Stande sein, aus dem Grundrifs, Aufrifs und Schnitt eines Gebäudes, einer Maschinenanlage u. s. w. sich ein richtiges räumliches Bild aufzubauen, und dementsprechend, wenn im späteren Leben die Notwendigkeit an ihn herantreten sollte, dann auch eigene Gedanken veranschaulichen können. Die stereometrischen Konstruktionsaufgaben werden im Verhältnis zu den berechnenden Aufgaben viel zu wenig behandelt. Sehr gefördert wird die räumliche Anschauung, wenn man von IV an Kopfgeometrie treibt, d. h. leichte Lehrsätze und Beweise im Kopfe entwickeln läfst, gleichzeitig ein vorzügliches Mittel, die ganze Klasse zu beschäftigen und in gespannter Aufmerksamkeit zu halten. Der Referent von Blankenese empfiehlt, von statistischen Angaben und grofsen Zahlenverhältnissen sich ein anschauliches Bild zu machen. Die Gröfse von Ländern, die Einwohnerzahl, die Produktion u. s. w. lassen sich durch Linien, Flächen (Quadrate, Rechtecke, Dreiecke, Kreise) oder Körper (Würfel, Kugel, Cylinder) leicht veranschaulichen. Erinnert sei noch an das geometrische Bild der Quadrat- und Kubikwurzel auch bei mehr als zweistelligen Wurzeln, an

die Veranschaulichung der Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division relativer Zahlen, indem man die Vorzeichen als Richtungszeichen, die Rechnungszeichen als Bewegungszeichen erklärt. Auch bei der Erklärung des gemeinen Bruches und der einfachen Rechnungsregeln mit gemeinen Brüchen sollte es niemals versäumt werden, gerade Linien mit Zirkel und Lineal wirklich geometrisch zu teilen. Endlich mufs die Forderung des Referenten von Flensburg (ORS.) noch unterstützt werden, die analytische Geometrie durch recht viel Zahlenbeispiele und graphische Darstellungen zu veranschaulichen und zu befestigen. Letztere sind auch bei vielen anderen Gelegenheiten mit Vorteil zu verwenden.

VI. Konzentration des Unterrichts. Wechselwirkung zwischen Mathematik und Physik.

Über Konzentration ist schon Mancherlei geschrieben, und es giebt wohl darüber nur eine Ansicht, dafs jeder Lehrer in jedem Unterrichtsgebiet mit Verwandtem geeignete Beziehungen herstellen mufs. Deshalb wurde auf der Direktoren-Konferenz in Preufsen 1877, welche sich mit dem Ziel und der Einrichtung des mathematischen und physikalischen Unterrichts auf Gymnasien befafste, der Leitsatz angenommen: „Der Unterricht in der Mathematik und Physik liegt im Gymnasium am besten in der Hand eines Lehrers." In Schleswig-Holstein wurde 1889 der Satz aufgestellt: „Es empfiehlt sich, dafs der mathematische und physikalische Unterricht der I in eine Hand gelegt wird." In gleicher Weise ist jetzt der Referent von Kiel OR. der Ansicht: In den oberen Klassen sind Mathematik und Physik so sehr aufeinander angewiesen, dafs es zur Ermöglichung einer Konzentration des Unterrichts ratsam erscheint, beide Fächer in die Hand eines Lehrers zu legen. Eine Erscheinung mathematisch erkennen heifst nach der Ansicht des Referenten von Altona G. nicht blos das Räumliche derselben zahlenmäfsig erfassen, sondern auch die physikalischen Vorstellungen, die Bedingungen und Ursachen für ihr Zustandekommen auf mathematisches Mafs zurückführen. Zum Erkennen ist Beobachten nötig. Aber von der Beobachtung bis zur Erkenntnis ist ein weiter Schritt, welcher das Wesen der physikalischen Untersuchung ausmacht. Erst mufs diese die Vorstellungen geklärt, die wesentlichen Faktoren festgestellt und an der Hand von Experimenten ihre gegenseitige Abhängigkeit aufgefunden haben, ehe die Rechnung eingreifen kann. Auch der Referent von Husum ist der Ansicht, dafs es sich bei der Aufgabe, die Schüler besser zu befähigen, das Mathematische in den sich im Leben darbietenden Erscheinungen zu erkennen, vielmehr um eine Frage nach der methodischen Gestaltung des naturwissenschaftlichen, speziell des physikalischen Unterrichts als des mathematischen handelt. Auf das Ziel und die Einrichtung des Unterrichts in der Physik auf den höheren Lehranstalten

der verschiedenen Arten näher einzugehen, ist nicht am Platze; die Direktoren-Konferenz von Schleswig-Holstein hat sich schon 1889 damit beschäftigt und dabei auch die Wechselwirkung zwischen Physik und Mathematik gestreift. Zwischen diesen neben einander ansteigenden Stufenleitern, von denen diese mehr Ausblicke gewährt in das Reich der abstrakten Gedanken, jene in das Reich der konkreten Verhältnisse, ist die richtige Grenzlinie nicht leicht zu finden. Wenn derselbe Lehrer nach beiden Seiten mit derselben Geschicklichkeit Ausblicke geben und seine Schüler auf der Linie des kleinsten Widerstandes in die Materie einführen, d. h. die Schüler systematisch vom Leichteren zum Schwereren hinleiten kann, so ist zweifellos dadurch der Unterricht in kürzerer Zeit und mit nachhaltigerer Wirkung fruchtbringend zu gestalten. Derselbe Lehrer wird bestrebt sein, auf beiden Stufenleitern gleichen Schritt zu halten, nicht die eine oder andere Seite über Gebühr zu bevorzugen und, sofern er unten und oben Bescheid weifs, auch den Blick nach unten und oben richten. Er wird, sofern er selbst nicht erst Anstrengungen zu machen hat, einen Stoff zu bewältigen, dem er nicht gewachsen ist oder für den ihm alle Unterlagen fehlen, mit Leichtigkeit darauf hinweisen können, dafs sich mit jeder Stufe der Blick erweitert, und dafs die früheren undeutlichen und unklaren Umrisse sich immer mehr verdeutlichen und klären. Derselbe geschickte Lehrer wird auch die methodischen Schwierigkeiten überwinden. In der Mathematik soll das heuristisch-analytisch-genetische Verfahren, in der Physik auf der ersten Stufe die induktive Methode vorwiegen, welche auf der zweiten Stufe immer mehr der deduktiven Methode weichen mufs. In der deduktiven Methode erhält das physikalische Wissen durch die Mathematik immer mehr den Charakter der Wissenschaftlichkeit und den Stempel der Unfehlbarkeit. Es mufs nur sorgfältig die Gefahr vermieden werden, die Physikstunde in eine Mathematikstunde zu verwandeln und umgekehrt. Früher war diese Gefahr viel gröfser, weil es meist an den nötigen Apparaten fehlte. Jetzt erschweren die erheblich verbesserten grundverschiedenen Methoden eine Vermischung. Auch die Schüler sträuben sich energisch dagegen. Wenn Physik auf dem Plane vorgesehen ist, dann wollen sie auch Physik in der dieser eigenen Art haben und sind wenig erbaut, wenn der Lehrer durch eine kurze mathematische Berechnung den Charakter der Physikstunde trübt. Ebenso haben sie es nicht gerade gern, wenn in der Mathematikstunde der mathematischen Aufgabe eine kurze Erläuterung physikalischer, chemischer, astronomischer, nautischer oder anderer Begriffe vorausgehen mufs. Hier wie dort gilt es für den Lehrer, mit besonderem Geschick den Kern aus dem fremden Gehäuse herauszuschälen und in der Mathematikstunde mathematisch, in der Physikstunde physikalisch zu verwerten. Die Konzentration des Unterrichts verlangt nur für den mathematischen Unterricht physikalische Lichteffekte, für den physikalischen Unter-

richt die Ordnung der Erscheinungen und Thatsachen unter der mathematischen Lupe. Die physikalische Aufgabe wird immer ein wesentlicher Teil des physikalischen Unterrichts an der geeigneten Stelle bleiben müssen in kleinen abgerundeten Zahlen, dieselbe Aufgabe wird dann aber auch dem mathematischen System an der geeigneten Stelle angegliedert werden können und hier vielleicht zu längeren Rechnungen führen. Nur eins kann man auf einmal nachdrücklich betonen. Wer gleichzeitig in derselben Stunde Mathematik und Physik treibt, leistet in beiden Fächern nichts oder doch nur verschwindend wenig. Die Forderung II b des Braunschweiger Beschlusses, die Schüler daran zu gewöhnen, in dem Sinnlichwahrnehmbaren nicht nur Qualitatives, sondern auch Quantitatives zu beobachten, dafs ihnen eine solche Beobachtungsweise dauernd zum unwillkürlichen Bedürfnis wird, wird mit Recht von verschiedenen Referenten als zuweitgehend und einseitig bezeichnet. Wenn Newton auch durch einen fallenden Apfel auf das Gravitationsgesetz geführt wurde, und wenn sonst zufällig gemachte Beobachtungen zu mathematischen Betrachtungen und Berechnungen Anlafs gegeben haben, so wird doch gewifs kaum ein Mathematiker gewohnheitsmäfsig das unwillkürliche Bedürfnis fühlen, den Prozentsatz der Mischungen zu ermitteln, wenn er zufällig sieht, dafs zwei Sorten Spiritus vermischt werden, oder beim Anhören eines musikalischen Akkordes den Drang fühlen, das Verhältnis der Schwingungszahlen der einzelnen Töne festzustellen u. a. (Husum Konf.).

Durch harmonisches Ineinandergreifen von mathematischem und physikalischem Unterricht eines Lehrers wird es vielleicht gelingen, Schellbachs Wort über die Zukunft der Mathematik an der Wende des Jahrhunderts der Verwirklichung näher zu bringen: „Die Naturwissenschaften haben mit Hilfe der Mathematik die Welt umgestaltet, und unsere Schüler sollen begreifen lernen, wie das möglich war.“ Dazu gehören allerdings auch pädagogische Meister wie Schellbach, den Simon mit folgenden Worten zeichnet: „In seinem Seminar sahen die jungen Lehrer einen hochbegabten Mathematiker seine ganze Kraft in den Dienst der Schule stellen, sie sahen, wie er, der über ein fast unbegrenztes Aufgabenmaterial verfügte, dies noch erweiterte, so dafs er den Schülern nach allen Seiten hin Anregung spendete, wie er mit den einfachsten Mitteln der elementaren Mathematik die schwierigsten Probleme der Analysis und Mathematik bewältigte und dann andererseits den eigentlichen Lehrstoff, die Gesamtheit der einzuprägenden Sätze und Formeln auf jede Weise konzentrierte.“ Dieses begeisterte und begeisternde Bild läfst besser durchfühlen, als Worte das zu erklären vermögen, was es heifst, den Unterricht konzentrieren.

Der Referent von Kiel (OR.) begründet seine These mit folgenden Worten: Eine Reihe von Gebieten der Physik steht mit der Mathematik in engster Beziehung. Als Beispiele werden angeführt: die Lehre vom Schwer-

punkt, die Guldinschen Regeln, das Metacentrum, die Trägheitsmomente, die ganze Wellenlehre, die barometrische Höhenmessung. Auch die physikalischen Maximal- und Minimalaufgaben gehören hierher. Werden diese und ähnliche Stoffe von verschiedenen Lehrern behandelt, so pflegt in der Regel der Schüler dabei zu kurz zu kommen. Allerdings lassen sich auch Gründe lokaler Art denken, die eine Zusammenlegung beider Fächer verbieten.

Dafs der Unterricht in der mathematischen Geographie sich teils an die Physik, teils an die Mathematik anzuschliefsen hat und nur in der Hand eines Lehrers das Gepräge der Einheit erhalten kann, bedarf keines besonderen Wortes.

VII. Einprägung des Lehrstoffs.

Nur die zum unmittelbaren Aufbau des Systems erforderlichen Sätze sind den Schülern einzuprägen. Alles Andere ist als Übungsstoff zu behandeln (Kiel OR.). Der Lehrer mufs durch übersichtliche Zusammenstellung und geschickte Fingerzeige diesen Unterrichtsstoff in der Unterrichtsstunde selbst an die Schüler heranbringen und die richtige Art des Lernens und gedächtnismäfsigen Behaltens zeigen und üben, dafs derselbe schon in der Stunde zur Sicherheit und zum dauernden Besitz eingeprägt und dem Schüler ein unverlierbares Eigentum wird. Es wäre z. B. ganz verfehlt, trigonometrische Formeln zum häuslichen Auswendiglernen aufzugeben.

Sämtliche Additionstheoreme lassen sich mit einem Blick aus den beiden Formeln für sin $(\alpha \pm \beta)$ und cos $(\alpha \pm \beta)$ immer wieder leicht im Kopf ableiten, wenn der Schüler nur in verständiger und übersichtlicher Weise von vornherein gewöhnt ist, die Formeln richtig unter einander zu stellen und aus ihnen den neuen Satz herauszulesen. Es wird sich empfehlen, den knapp bemessenen Platz an der Tafel angemessen zu verteilen und alles immer wieder an seine gehörige Stelle zu schreiben. Dazu kann der Lehrer nur durch langjährige Erfahrung, sorgfältiges und wiederholtes Versuchen und gewissenhafte Vorbereitung, die allen Verhältnissen Rechnung trägt, geführt werden. Dann aber bleibt auch die häusliche Arbeitszeit fast ganz der Aufgabe, die bald nur angesetzt oder disponiert, bald wirklich durchgerechnet wird. Das Haus wird dann gröfstenteils nur eine Versuchsstation für die Aufgabe; es war früher ein Folterplatz des Auswendiglernens und Ausarbeitens. Welcher Weg bei der Lösung der Aufgabe der kürzeste und einfachste, d. h. der beste ist, mufs dann wieder in der Unterrichtsstunde gezeigt werden. Hier ist auch auf die vielen Wege hinzuweisen, die zur Lösung führen können.

VIII. Die Anwendungen in der Abschlufs- und Reifeprüfung.

Durch die Annahme des Leitsatzes auf der Direktoren-Konferenz von Schleswig-Holstein 1889: „Es ist wünschenswert, dafs von einer Empfehlung einer mathematisch-physikalischen Aufgabe in der Abgangsprüfung des Gymnasiums abgesehen werde", ist diese Frage eigentlich schon erledigt. Es erscheint mir aber doch wünschenswert, noch mit wenig Worten auf die Frage einzugehen, da die Richter'sche Forderung, jene Aufgabe obligatorisch zu machen, doch auch noch einige Anhänger hat, die dieselbe sogar auf die Abschlussprüfung ausdehnen wollen (Itzehoe Konf.). In den früheren Prüfungsbestimmungen für das Gymnasium wurde empfohlen, eine der mathematischen Aufgaben so zu wählen, dafs sie den Schülern Gelegenheit bietet, ihre Bekanntschaft mit physikalischen Gesetzen darzulegen. Dadurch wird das physikalische Examen also bedeutend erschwert, weil der Schüler auch die physikalischen Formeln auswendig lernen mufs. Jedoch kommt die Bearbeitung dieser Aufgabe nicht in Betracht bei Feststellung des in das Abgangszeugnis aufzunehmenden Prädikats für Physik, welches vielmehr auf Grund der Klassenleistungen zu erteilen ist. Diese Thatsache wurde benutzt, um dem mathematischen Unterricht ein gutes Stück physikalischer Arbeit zuzuschieben und dadurch für die Physik freiere Bahn zu gewinnen. Jene mathematische Aufgabe im physikalischen Gewande zwingt den Schüler auch, für die Physik ernstlicher zu arbeiten, wofür er sonst nicht gerade Neigung hat. Auf den Unterschied zwischen Gymnasien und Realanstalten mufs besonders hingewiesen werden. Im Gymnasium wird mitunter einmal ein einzelnes physikalisches Gebiet für eine Gruppe von mathematischen Aufgaben verwertet. In den Realanstalten übt der Schüler regelmäfsig hunderte von physikalischen Aufgaben aus allen Gebieten und wird so zur Reifeprüfung vorbereitet. Ohne Zweifel wird der Lehrer die betreffenden Teile der Physik im mathematischen Unterricht rechnend behandeln und die Vorschläge zu den Prüfungsarbeiten dem Ideenkreise entnehmen, in welchem die physikalischen Rechnungen der mathematischen Stunde sich bewegten; dann gewinnt der Schüler, wenn er jene Aufgaben löst, für sich den günstigen Schein einer glücklichen und allgemeinen Fähigkeit, physikalische Gesetze mathematisch zu behandeln, während er dieselbe in Wirklichkeit nur auf einem ganz kleinen Gebiete besitzt. Endlich ist die physikalische Aufgabe im allgemeinen viel leichter, als eine rein mathematische. Auch die physikalischen Aufgaben des Realgymnasiums bieten auf dem Schulstandpunkte fast gar keine mathematischen Schwierigkeiten, sind also als Prüfsteine mathematischen Wissens wenig geeignet. Die meisten sogenannten physikalischen Aufgaben sind vielmehr eigentlich blos eingekleidete Rechenaufgaben. Stellt man jemand die nötigen Formeln und Definitionen zur

Verfügung, so kann man die meisten dieser Aufgaben lösen, ohne etwas von Physik zu verstehen. Der Referent für das Thema „Ziel und Einrichtung des Unterrichts in der Physik. Schleswig-Holstein 1889“ hält es deshalb für wünschenswert, dafs eine Empfehlung physikalischer Abiturientenaufgaben im Gymnasium vielmehr in eine Erlaubnis verwandelt werde, weil im Gymnasium der mathematische Unterricht nicht zu einer allseitigen Fähigkeit führen kann, physikalische Gesetze in mathematischen Aufgaben zu verwerten, weil ferner der Schein eines physikalischen Wissens aus einer in Wahrheit einseitigen Dressur entsteht, weil endlich die auf Physik angewendete Schulmathematik meistens nur mit ziemlich elementaren Formeln zu thun hat und keinen sonderlichen Beweis mathematischer Fähigkeit bietet. Die früher von Richter 1893 in Berlin gestellte Forderung, solche Aufgaben obligatorisch zu machen, wird in verschiedenen Berichten lebhaft bekämpft. Mit grofser Entschiedenheit spricht sich auch jetzt das Lehrerkollegium von Wandsbek gegen diese frühere Forderung aus, weil mit solchen Aufgaben sehr viel naturwissenschaftliches Wissen verquickt sei, und weil deshalb häufig eine ungerechte Beurteilung der mathematischen Kenntnisse eintreten könnte. Der von Altona (G.) aufgestellte Leitsatz: „Physikalisch-mathematische Prüfungsarbeiten sind für die Abgangsprüfung zulässig, aber nicht obligatorisch“, dürfte der Mehrzahl der Ansichten am besten entsprechen. Der Referent von Sonderburg und das Kollegium von Itzehoe verlangen ausschliefslich angewandte Aufgaben für die Abschlufsprüfung, ersterer auch für die Reifeprüfung. Ich bin der Ansicht: Ist die Vorbedingung brauchbarer systematischer Sammlungen von angewandten Aufgaben erst erfüllt und ein Lehrer in der Lage, einige in diesen Sammlungen enthaltene Aufgabengruppen mit den Schülern so gründlich durchzuarbeiten, dafs er eine Vertrautheit mit den nicht mathematischen Schwierigkeiten unbedingt voraussetzen darf, dann wird es sich auch wieder empfehlen, eine solche Aufgabe auszuwählen. Nach der Prüfungsordnung sind die Aufgaben so zu bestimmen, dafs sie in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der Prima in keiner Weise überschreiten; sie dürfen aber nicht einer der bereits bearbeiteten Aufgaben so nahe stehen, dafs ihre Bearbeitung aufhört, den Wert einer selbständigen Leistung zu haben. Wer sich hiernach richtet, der wird auch das Richtige treffen, wenn er es für angemessen findet, seinen Vorschlägen auch angewandte Aufgaben beizufügen. Übrigens ist in der Prüfungsordnung jetzt von einer Empfehlung abgesehen.

IX. Geometrische Konstruktionsaufgaben.

Wenn die Mathematik am Ende des Jahrhunderts als völlig gleichberechtigtes Fach neben dem Latein dasteht und das Griechische, wenn auch nicht an Stundenzahl, überflügelt hat, so hat sie das nicht zum wenigsten

der geometrischen Konstruktionsaufgabe zu danken, welche sich zu einem unentbehrlichen Unterrichtsmittel emporgeschwungen hat, indem sie das geometrische Wissen in ein Können verwandelt, eine geistige Elastizität von bleibendem Wert vermittelt und für das Überhandnehmen des Zahlenbetriebes, für das sogenannte Arithmetisieren der Mathematik, ein passendes Gegengewicht bildet. Glücklicherweise sind solche Ansichten, wie sie noch hier und da und auch jetzt noch in einer Konferenz unter Nichtfachmännern auftauchen, dafs die Konstruktionsaufgabe der Lösung eines Rösselsprungs vergleichbar sei, die nur einem oder dem andern Schüler durch Zufall in die Hand gespielt werde, unter Fachmännern ganz verstummt, nachdem an Stelle der ungeordneten Sammlungen systematische Sammlungen getreten sind, und nachdem die Lehrer gelernt haben, die Aufgaben wirklich methodisch zu behandeln. Wenn jetzt noch von einer sechsklassigen Anstalt behauptet werden kann, die Schüler könnten im selbständigen mathematischen Denken nicht so weit gefördert werden, dafs sie die üblichen Konstruktionsaufgaben selbständig zu lösen vermöchten, so mufs das ganz besondere Gründe haben. Jeder, der in den letzten Jahrzehnten geometrischen Unterricht gegeben, und der sich mit Eifer in die methodische Anleitung zum Analysieren und Konstruieren hineingelebt hat, der weifs auch seine Schüler mit fortzureifsen, ihnen Interesse einzuflöfsen, die freie schöpferische Bethätigung der eigenen Geisteskraft wachzurufen und die geometrische Phantasie der Schüler anzuregen. Hätte der sonst so verdienstvolle und ausgezeichnete Lehrer Prof. Erler damals die neueren Methoden zur Lösung von Konstruktionsaufgaben gekannt, so hätte er sicher*) nicht die Ansicht aussprechen können: „Die Lösung von Konstruktionsaufgaben kann ebenso wenig wie das Finden einer versteckten Sache zu einer bestimmten Anforderung gemacht werden.“ Heutzutage existiert unter Fachmännern wohl nur noch die eine Ansicht: Wenn man von kniffIichen Aufgaben absieht, deren Lösung nur durch einen Kunstgriff zu ermöglichen ist, und wenn man aus der ungeheuren Fülle von geometrischen Konstruktionsaufgaben nur diejenigen Gruppen auswählt, welche dem Wissen und Können der Schüler entsprechen, namentlich solche, welche den innigen Zusammenhang von Geometrie und Trigonometrie oder von Geometrie und Arithmetik vermitteln, und diese methodisch behandelt, so stellt man damit nur Anforderungen, die jeder Schüler zu leisten vermag, und bietet gerade durch die Möglichkeit der erschöpfenden Behandlung einer solchen die Vorstufe und den Vorgeschmack zu späterem eingehenden wissenschaftlichen Arbeiten. Die Konferenz von Wandsbek ist deshalb mit vollem Recht der Meinung, dafs die konstruktive

*) Schmidt, Encyklopädie, Geometr. Analysis S. 928. v. Fischer-Benzon, Die geometr. Konstruktionsaufgabe S. 3. Pr. Kiel 1884.



Seite des mathematischen Unterrichts nicht vernachlässigt werden dürfe. „Gerade durch diese Seite des mathematischen Unterrichts werde die Phantasie und eigene Thätigkeit der Schüler am meisten angeregt, ihre Schaffensfreudigkeit erhöht und der Schüler zur Kürze und Korrektheit des Ausdrucks und Folgerichtigkeit des Denkens angeleitet.“ Ebenso sprechen sich fast alle Referenten im Gegensatz zu der Richter'schen Ansicht, welcher die Konstruktionsaufgaben nur bis O III betrieben wissen will, mit grofser Wärme für Beibehaltung derselben aus. Wenn diejenigen, welche den konstruktiven Unterricht auf der Oberstufe zurücktreten lassen wollen, der Ansicht der Behörde zu entsprechen glauben, weil derselbe in den neuen Lehrplänen in dem Lehrpensum von Prima nicht erwähnt wird, so haben sie den Satz in den methodischen Bemerkungen übersehen, welcher heifst: „Es ist ferner darauf zu achten, dafs der Unterricht auch auf der obersten Stufe nicht einen ausschliefslich rechnenden Charakter annimmt, sondern auch hier die Übung in geometrischer Anschauung und Konstruktion fortgesetzt wird.“ Inwieweit die bedeutendste Schrift zur Methodik der Konstruktionsaufgaben von dem dänischen Mathematiker Petersen auf der Schule fruchtbringend verwendet werden kann, mufs der Umsicht und dem Geschick des jeweiligen Fachlehrers anheimgestellt werden. Jedenfalls sind nach 1892 die Schwierigkeiten in dieser Beziehung gewachsen, insofern als der überreiche Lehrstoff der U II auf dieser Stufe ein tieferes Eingehen auf Konstruktionen fast unmöglich macht und die Behandlung der Kegelschnitte in Prima dem Lehrer den Zwang eines sehr weisen Mafshaltens nach der konstruktiven Seite hin auferlegt. Ein gewisses Mehr als jetzt durchschnittlich geleistet werden kann, ist nur dann möglich, wenn der mathematische Unterricht nach der Abschlufsprüfung nur in einer Hand liegt. Gerade in O II kann eine Fülle von Konstruktionen eingestreut werden, die dann für den Unterricht in I und die Reifeprüfung ihre Früchte tragen. Zwei verschiedene Lehrer haben immer ihre besonderen Auffassungen und Liebhabereien. Die Schüler kommen dann zu kurz.

Die von dem Referenten von Lauenburg aufgestellten Leitsätze fassen die zum Ausdruck gebrachten Ansichten am besten zusammen:

1. Geometrische Konstruktionsaufgaben sind wegen des logischen Wertes der Analysis und der Determination noch auf der obersten Stufe beizubehalten.
2. Die trigonometrische Berechnung von Dreiecken aus Stücken, welche nicht sämtlich Seiten und Winkel sind, nebst trigonometrischer Determination bieten, wenn daneben die geometrische Konstruktion und Determination hergeht, sowohl einen vorzüglichen Übungsstoff zur Repetition der quadratischen Gleichungen und der Trigonometrie, als auch Anlafs zur Vertiefung der geometrischen Erkenntnis. Daher

darf im Pensum der obersten Stufe die ebene Trigonometrie nicht ganz fehlen. Eine Beschränkung derartiger Aufgaben auf einige ausgewählte Gruppen erscheint allerdings behufs Zeitgewinnung geboten.

3. Bei der schriftlichen Reifeprüfung kann eine Kegelschnittsaufgabe nur dann einer planimetrischen gleichwertig gelten, wenn sie nicht rein analytisch-rechnerischer Natur ist.[1])

Schon die Schüler fühlen heraus, dafs Aufgaben aus der Coordinatengeometrie viel leichter sind als die rein konstruktiven. Letztere liefern zweifellos in der Beurteilung einen besseren Mafsstab für die Gewandtheit des Ausdruckes und das klare logische Denken, und sollten auch auf den Realanstalten bei den Prüfungen nicht so vernachlässigt werden, wie es meist geschieht. Auch auf manchen Gymnasien bürgert sich die analytische Aufgabe immer mehr ein, vielleicht, um bei Nichtkennern den Glauben zu erwecken, dafs die Schüler ganz besonders gefördert seien.

X. Vierstellige Logarithmentafeln.

Schülke[2]) hat die völlig ausreichende Anwendbarkeit der vierstelligen Logarithmentafeln für den Unterricht nachgewiesen. Auch aus dem in den Unterrichtsblättern enthaltenen Aufsatz über den geodätischen Ferienkursus in Frankfurt a. M.[3]) geht hervor, dafs vierstellige Logarithmen auch für genaue Messungen vollständig ausreichen. So erklären sich fast alle Referenten für dieselben.

XI. Vor- und Fortbildung der Fachlehrer.

Dafs das Thema mit der Vorbildung der Fachlehrer nur in losem Zusammenhange steht, aber auf dieselbe doch eine gewisse rückwirkende Kraft ausübt, liegt auf der Hand. Es sei deshalb hier nur auf die Vorschläge von Holzmüller[4]) verwiesen, über die schon in Elberfeld 1896 verhandelt wurde, und welche auch von mehreren Referenten angeführt und unterstützt werden. Diesen erlaube ich mir den Vorschlag hinzuzufügen, ähnlich den bereits an mehreren Universitäten wiederkehrenden naturwissenschaftlichen Ferienkursen, welche sich so bewährt haben, und über deren beste Gestaltung fortgesetzte Erfahrungen noch weitere Klärung bringen werden, auch Kurse an technischen Hochschulen einzurichten, um den Fach-

---

[1]) Die übrigen Leitsätze von Lauenburg sind als Grundlage bei der Herbeiführung eines Einvernehmens sehr zu empfehlen.

[2]) Unterrichtsbl. 1895, 2.

[3]) Mathemat. Unterrichtsbl. 1896, No. 5.

[4]) Mathemat. Unterrichtsbl. 1895, No. 3, S. 44.

lehrern durch die nähere Bekanntschaft mit den praktischen Aufgaben das Material für den sachlichen Rückhalt zu bieten, welchen der Unterricht gewinnen soll. Auch in dieser Beziehung ist eine Weiterbildung geboten. Ein Anfang ist schon 1895 mit dem geodätischen Ferienkursus in Frankfurt a. M. nach dieser Richtung gemacht. Aber auch andere Stoffe müssen auf ihre Verwendbarkeit in der Schule geprüft und neue Methoden den Lehrern zugänglich gemacht werden. Die von Schwalbe in Wiesbaden in Bezug auf die naturwissenschaftlichen Kurse geltend gemachten Gesichtspunkte gelten auch hier. Versuche und Thatsachen in technischer Beziehung sind Vielen durch die Anschauung nicht bekannt, da ihnen ihr Wohnort zu einer solchen nicht zu verhelfen vermag, und litterarische Hilfsmittel, sofern sie vorhanden oder in Aussicht genommen sind, für die fehlende Anschauung keinen Ersatz bieten. Schwalbe hebt noch hervor, dafs praktische Übungen in der Naturlehre bei der Kürze der Zeit nur von Nutzen sein könnten, wenn der ganze Kursus ein Spezialgebiet zum Mittelpunkt habe, wie in Frankfurt die Elektrotechnik. So werden aufser der Geodäsie und Elektrotechnik auch andere Gebiete, die auf der technischen Hochschule vornehmlich gepflegt werden, auf ihre Verwendbarkeit für die Schule geprüft und für dieselbe nutzbringend gestaltet werden können. Jedenfalls ist es im Interesse des Unterrichts dringend zu wünschen, dafs die vorgesetzten Behörden die Teilnahme nötigenfalls durch Gewährung von Urlaub und Stipendien unterstützen.

Schlufsbemerkung.

Nicht ganz unzutreffend hat Helm das Verhältnis der Physik zur Mathematik mit dem der Litteratur zur Grammatik verglichen, dafs zwar die Physik in der Fülle der Erscheinungen die mathematische Form wiedererkennen, aber nicht mit Formeln statt mit Erscheinungen umgehen solle, so wenig wie ein Werk der Litteratur zur Beispielsammlung für die Grammatik erniedrigt werden soll.[1]) Vielleicht aus diesem Grunde erhebt Pietzker[2]) die Forderung, dafs auf der höchsten Klassenstufe der höheren Lehranstalt der mathematische Unterricht in dem physikalischen aufgehen mufs. Gegen ein solches Vorgehen möchte ich Einspruch erheben, dann hätten wir doch auf der höchsten Stufe die Mathematik zu einer Hilfswissenschaft degradiert und verwischen in der Form einer Zusammendrängung des den mannigfaltigsten Wissensgebieten entnommenen Stoffes in ein Unterrichtsfach deren klaren und durchsichtigen Charakter. Übertriebene Konzentrationsbestrebun-

---

[1]) Jahresberichte für das höhere Schulwesen von Rethwisch. Rein, Handbuch der Pädagogik. Keferstein, Physik.

[2]) Zeitschr. von Poske, III, 105—112.

gen sind Konfusionsbestrebungen. Ganz so wie die Grammatik auf der oberen Stufe hinter der Litteratur zurücktritt, darf die Mathematik nicht hinter der Physik zurücktreten, sie ist doch etwas mehr als Grammatik. Die Mathematik mufs ihre volle Selbständigkeit auch auf der höchsten Stufe bewahren. Erstrebenswert zur Belebung des mathematischen Unterrichts bleibt in erster Linie eine mathematisch-physikalische Aufgabensammlung, die nach mathematischen Grundsätzen angeordnet, für jede Stufe nur solche Aufgaben bringt, die sachlich den Schülern geläufig sind. An Vorarbeiten fehlt es nicht. Der neueste Aufsatz von Keferstein[1]) nennt als solche die Schriften von Schellbach, die Aufgabenrepertorien in der Hoffmann'schen und Poske'schen Zeitschrift, W. Müller-Erzbach, Physikalische Aufgaben für den physikalischen Unterricht u. a. Es mufs aber auf diesem Wege fortgefahren werden. Tritt dann zu dem mühsam gesammelten Material der belebende Geist eines sich mit Leidenschaftlichkeit seinem Beruf hingebenden Lehrers, dann kann bei weiser Beschränkung und geschickter Einführung in die als passend erkannten Gruppen durch die mathematische Aufgabe im physikalischen Gewande der Schüler eingeführt werden in die Resultate der neueren Naturforschung. Ich erinnere an die Worte Schellbachs: „Die Sätze der Mathematik sind ewige Wahrheiten, erhaben ob Raum und Zeit. Wer die Mathematik und die neue Naturforschung nicht gekannt hat, der stirbt, ohne die Wahrheit zu kennen.“ Möchte die Verhandlung über das Thema uns auf dem Wege zur Wahrheit einen bescheidenen Schritt vorwärts bringen. Möchte auch in weiteren Kreisen die Überzeugung immer mehr Boden gewinnen, dafs technisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse in noch weit höherem Grade als bisher zur allgemeinen Bildung gehören.

---

[1]) Rein, Encykl. Handb. Physik.

Anlage 1.

Braunschweiger Beschluss 1891.

I a. Die Schüler höherer Lehranslalten sind im allgemeinen noch zu wenig imstande, das Mathematische in den sich ihnen im Leben darbietenden Erscheinungen zu erkennen.

I b. Die Ursache davon ist vorzugsweise in dem Umstande zu suchen, dafs die Anwendungen der mathematischen Theorie vielfach in künstlich gemachten Beispielen bestehen, anstatt sich auf Verhältnisse zu beziehen, welche sich in der Wirklichkeit darbieten.

II a. Daher mufs das System des Schulmathematik von vornherein, unbeschadet seiner vollen Selbständigkeit als Unterrichtsgegenstand im einzelnen, mit Rücksicht auf die sich naturgemäfs darbietende Verwendung (Physik, Chemie, Astronomie u. s. w. und kaufmännisches Rechnen) aufgebaut werden.

II b. Die demgemäfs heranzuziehenden Beispiele sollen die Schüler in solchem Grade daran gewöhnen, in dem Sinnlichwahrnehmbaren nicht nur Qualitatives, sondern auch Quantitatives zu beobachten, dafs ihnen eine solche Beobachtungsweise dauernd zum unwillkürlichen Bedürfnis wird.

Anlage 2.

Leitsätze von Richter (Wandsbeck) zur Ausführung des Braunschweiger Beschlusses auf der Versammlung in Berlin 1893 aufgestellt.

I. Das System.

Der Unterrichtsstoff ist vorwiegend dem zu entnehmen, was unentbehrlich ist für diejenigen Gebiete der Naturwissenschaften und des kaufmännischen Rechnens, welche bereits einen wesentlichen Bestandteil der vollständigen höheren allgemeinen Bildung ausmachen.

a) Planimetrie (im engeren Sinne):
   α) Von IV bis II B sind einzelne Sätze des bisherigen Pensums auszulassen.
   β) Das neue Pensum für II a kann wegfallen.
   γ) Konstruktionsaufgaben sind nur in IV und III durchzunehmen.

b) Kegelschnitte: Dasjenige, was zum Verständnis der Planeten- und Kometenbewegungen, der Wurfparabel und der parabolischen Spiegel erforderlich ist, mufs gelehrt werden.

c) Ebene Trigonometrie:
   α) Nur bis zu den 4 Hauptaufgaben, welche den 4 Kongruenzsätzen entsprechen.
   β) Die Beweise in G. II A und R. II B mit Additionstheoremen durchnehmen, in G. I und R. II A fällt daher die ebene Trigonometrie weg.

d) Sphärische Trigonometrie: Nur bis zur Bestimmung der Funktion eines halben Winkels durch die 3 Seiten.

e) Stereometrie:
   α) Nur bis zur Berechnung von Oberflächen und Inhalten von Prismen, Pyramiden, Cylindern, Kegeln und Kugeln oder von Teilen dieser Körper, die zwischen zwei parallelen Ebenen liegen.
   β) Auszuschliefsen sind z. B. Konstruktionsaufgaben und Berechnungen von regulären Polyedern.

f) Arithmetik:
   α) Beizubehalten sind Kettenbrüche (nur zur Ermittlung von Näherungswerten) und Wahrscheinlichkeitsrechnung.
   β) Auszuscheiden (in ausführlicher, selbständiger Behandlung) sind 1. bei den Gleichungen: Gleichungen mit Wurzelgröfsen, Exponentialgleichungen I. Gr. mit mehreren Unbekannten und quadratische Exponentialgleichungen, diophantische Gleichungen I. Gr. mit vier und mehr Unbekannten, quadratische Gleichungen mit mehreren Unbekannten, Lösung quadratischer Gleichungen durch Zerlegung in Faktoren und auf trigonometrischem Wege, Zurückführung von biquadratischen Gleichungen auf quadratische; 2. unter dem Sonstigen: Imaginäre Gröfsen (aufser bei den Wurzeln quadratischer Gleichungen), Variationen und Kombinationen mit Wiederholungen; 3. auf allen Gebieten der Arithmetik sind unter den rein mathematischen Aufgaben die mit seltenen Schwierigkeiten auszuschliefsen, z. B. diejenigen, welche in Sammlungen als II. u. s. w. Stufe bezeichnet werden.
   γ) Siebenstellige Logarithmentafeln sind zu beseitigen, fünfstellige reichen aus.

II. Beispiele.

a) Die dadurch gewonnene Zeit ist von O. III an zu Aufgaben aus der angewandten Mathematik, namentlich zu physikalischen Aufgaben zu verwenden.

b) Zu vermeiden sind möglichst Aufgaben mit Gröfsenverhältnissen und sonstigen Umständen, die in der Wirklichkeit nicht vorkommen können.

c) Für die schriftliche Abschlufs- und Reifeprüfung sind nur Aufgaben aus der angewandten Mathematik zu wählen.

Vergl. den Bericht der Berliner Versammlung S. 32—35 und den Bericht der Wiesbadener Versammlung S. 123 ff.

Anlage 8.

Vorschläge von Richter (Wandsbeck) in seinem Referat über die Angliederung praktischer Aufgaben an das System.

Leitsätze.

1. In der Planimetrie können namentlich mehr Berechnungen konkreter Flächen ausgeführt werden. Zur Anwendung der Lehre von den Kegelschnitten eignen sich die Bahnen der Planeten und Kometen, die parabolischen Spiegel und die Wurfparabel.
2. In der Trigonometrie sollten nicht nur die üblichen Gebiete (Schiefe Ebene, Parallelogramm der Kräfte und der Bewegungen, Verbreitung des Lichtes, Nivellieren, praktische Geometrie und Achsendrehung der Erde) berücksichtigt werden, sondern auch die Messung der Längengrade unter verschiedenen Breiten, das Gradnetz nach konischer Abwicklung, das von der Sonne und zwei Planeten gebildete Dreieck, der schiefe Stofs und namentlich das weite Gebiet der Nautik. In der sphärischen Trigonometrie sind zu berücksichtigen: Ableitungen aus der Polhöhe und der Deklination der Sonne, Bestimmung der kürzesten Linie auf der Erdoberfläche, der Polhöhe, des Azimuts und des Stundenwinkels bezw. der geographischen Länge.
3. In der Stereometrie können bei Körperberechnungen angewandt werden: das archimedische Prinzip, der hydrostatische Druck, die Luftpumpe, der Luftballon, der Dampfverbrauch in Dampfmaschinen, die Ausdehnung durch die Wärme, die schwingenden Saiten und der elektrische Widerstand von Drähten.
4. In der Arithmetik sind mehr als bisher Beispiele zu entnehmen: a) bei der Proportionslehre, bei den Gleichungen ersten Grades und bei den quadratischen Gleichungen mit einer Unbekannten in III a und II b dem Physik- und Chemie-Pensum dieser beiden Klassen (s. u.), b) bei den quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten in II a dem ganzen bis dahin durchgenommenen Physikpensum, c) bei den kubischen Gleichungen in R. I b für Körperberechnungen die bei der Stereometrie namhaft gemachten Gebiete und d) bei der Theorie der Maxima und Minima in R. I a der Physik und Technik. e) In II a, I b und I a könnnen die Proportionslehre sowie die Gleichungen ersten und zweiten Grades an Beispielen aus dem Physikpensum derselben Klasse wiederholt werden (s. u.).

   Erläuterung, d h. Gebiete, welche sich vorzugsweise zu Aufgabengruppen eignen:

   Zu a:

   α) Proportionslehre: Schiefe Ebene, Hebel, Wellrad und Mariottes Gesetz.

   β) Gleichungen ersten Grades: Beziehungen zwischen absolutem Gewicht, Volumen und spezifischem Gewicht; Beziehung zwischen Weg, Geschwindigkeit und Zeit bei der gleichförmigen Bewegung, Archimedisches Prinzip und Druck der Atmosphäre, Verwandlung der Angaben nach verschiedenen Thermometern (C. R. F.), Ausdehnung durch die Wärme.

   γ) Gleichungen zweiten Grades: Rechtwinkliges Parallelogramm der Bewegungen und der Kräfte, schiefe Ebene, Schwerpunkt, Gravitation und sphärische Spiegel.

Zu e:

α) Proportionslehre: Pendel, Erdmagnetismus, Tangentenbussole, Stöchiometrie.

β) Gleichungen ersten Grades: Gleichmäfsig beschleunigte und verzögerte Bewegung, Stofs, Reibung, barometrische und thermometrische Höhenmessung, schwingende Saiten, Linsen, Druck und Temperatur bei der Ausdehnung der Gase, Mischungstemperatur, Schmelz- und Verdampfungswärme, Dampfmaschinen, spezifische Wärme, Ohmsches Gesetz, Widerstand der Drähte, Voltameter.

γ) Gleichungen zweiten Grades: Freier Fall, vertikaler und schiefer Wurf, Zentralbewegung und Linsen.

Anlage 4.

Zusammenstellung der Berichterstatter.

A. Gymnasien (12).

Altona: Prof. Dr. Eichler. Flensburg: Oberl. Brunn. Glückstadt: Prof. Cords. Hadersleben: Prof. Hagge. Husum: Oberl. Dr. Seidel. Kiel: Prof. Dr. Karrafs. Meldorf: Prof. Dr. Grühn. Ploen: Oberl. Langhans. Ratzeburg: Oberl. Bornitz. Rendsburg: Prof. Hunrath. Schleswig: Prof. Fiedler. Wandsbeck: Prof. Dr. Richter.

B. Realgymnasien (1).

Altona: Oberl. Dr. Möller.

C. Realprogymnasien (6).

Lauenburg: Oberl. Witte. Marne: Prof. Müller. Neumünster: Prof. Dr. Korndörfer. Oldesloe: Prof. Lichtenberg. Segeberg: Professor Altenburg. Sonderburg: Oberl. Wüstnei.

D. Oberrealschulen (2).

Flensburg: Oberl. Osterloh. Kiel: Direktor Prof. Dr. Baer.

E. Realschulen (4).

Altona-Ottensen: Oberl. Dr. Pund. Blankenese: Oberl. Dr. Penseler. Elmshorn: Oberl. Rüschmann. Itzehoe: Prof. Dr. Greve.

Mitbericht.

Nach den von der Königlichen Behörde gegebenen Weisungen hat der Mitberichterstatter nicht etwa einen zweiten Hauptbericht zu liefern, sondern sich auf eine etwa nötige Nachlese und auf die Darlegung seiner vom Hauptberichterstatter abweichenden Ansichten zu beschränken. Demzufolge glaube ich mich in dem vorliegenden zweiten Bericht um so kürzer fassen zu sollen, als erfreulicherweise zwischen den Ausführungen und Leitsätzen des Herrn Hauptberichterstatters und meinen eigenen Anschauungen eine fast bis ins einzelne gehende Übereinstimmung besteht.

Was zunächst die Auffassung des Themas anbetrifft, so stelle ich mich mit dem Herrn Hauptberichterstatter auf den Boden derjenigen Gutachten, nach welchen sich die gestellte Frage lediglich auf die methodische Behandlung des mathematischen Lehrpensums bezieht. Die Mehrzahl der Einzelberichterstatter erblickt in der That in der Frage keine Anregung, sich über eine Umgestaltung des mathematischen Unterrichts auszusprechen, welche über die jetzt bestehende Einrichtung der höheren Schulen, das heifst über den Rahmen der Lehrpläne von 1891, hinausgeht. Noch weniger liegt Veranlassung vor, die allgemeinere Frage aufzuwerfen: „Wie ist die höhere Schule einzurichten, damit sie den Forderungen der Neuzeit gerecht werden kann?"

Hierbei mag ich nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dafs die neuen Lehrpläne, die in den ersten Jahren nach ihrer Einführung so manchen Angriffen von seiten der mathematischen Fachlehrer ausgesetzt gewesen sind, doch nach und nach und im allgemeinen immer mehr Anerkennung gefunden haben. Wünsche freilich, die sich diametral gegenüber stehen, werden niemals auf Befriedigung rechnen können. Aber die Veränderung in der Verteilung der Lehrpensen, die zur Vervollkommnung des Lehrverfahrens aufforderte und führte, mufs als ein zeitgemäfser Fortschritt bezeichnet werden.

Da in dem Thema ausdrücklich auf den in Braunschweig gefafsten Beschlufs des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften hingewiesen wird, so erscheint die Annahme gerechtfertigt, dafs die Königliche Behörde in Erfahrung bringen wollte, welche Stellung die Mathematiker der Provinz Schleswig-Holstein zu dem Braun-

schweiger Beschlufse einnehmen. Leider sprechen sich nur wenige Gutachten klar und deutlich über diesen Punkt aus. Einige Referenten verhalten sich entschieden ablehnend, weil sie glauben, dafs der Inhalt der Braunschweiger Thesen den thatsächlichen Verhältnissen nicht entspreche und somit übertrieben sei. Andere erkennen die Richtigkeit des ersten in Braunschweig beschlossenen Leitsatzes an, indem sie zugeben, dafs die mathematischen Anschauungen und Theorieen oft zu abstrakt gelehrt werden. Fast alle aber halten den Vorschlag, das System der Schulmathematik von vornherein und im einzelnen mit Rücksicht auf die sich darbietende Verwendung aufzubauen, für verfehlt. Sie verurteilen die Forderung, nach welcher die Schüler in solchem Grade daran gewöhnt werden sollen, in dem Sinnlichwahrnehmbaren nicht nur Qualitatives, sondern auch Quantitatives zu beobachten, dafs ihnen eine solche Beobachtungsweise dauernd zum Bedürfnis wird. Ja, von einer Seite wird die Ablehnung jener Forderungen geradezu als das zu erwartende, vielleicht einzig praktische Resultat der ganzen Untersuchung bezeichnet.

Der Braunschweiger Beschlufs ist im Jahre 1891 gefafst worden, und offenbar hatte der Antragsteller, Herr Professor Dr. Richter (Wandsbek), damals nur die Verhältnisse des Gymnasiums im Auge. Bald darauf erschienen die neuen Lehrpläne, die bei der völligen Abänderung der mathematischen Lehraufgabe für Untersekunda eine planmäfsige Sichtung des Lehrstoffs in Tertia und Untersekunda unter Ausscheidung alles nicht unbedingt Notwendigen fordern. Als nun Herr Richter auf Grund des Braunschweiger Beschlufses eine solche Sichtung, und zwar für alle Klassen einer höheren Schule aufser Realprima vornahm und die Resultate seiner Untersuchung der Versammlung des Vereins zu Berlin im Jahre 1893 in Form eines Entwurfs vorlegte, da bemächtigte sich der mathematischen Lehrerwelt eine gewisse Beunruhigung, die vornehmlich 1894 in der Versammlung des Vereins in Wiesbaden zum Ausdruck kam. Infolgedessen sind die Richterschen Vorschläge wesentlich modifiziert worden. Auch die in der Versammlung zu Elberfeld 1896 über den mathematischen Unterricht ausgesprochenen Meinungen weichen von dem Braunschweiger Beschlufse in ganz erheblicher Weise ab.

Diese Vorgänge werden der Königlichen Behörde kaum entgangen sein. Es wäre daher meines Erachtens notwendig gewesen, in dem Thema auch auf das Schicksal der Richterschen Thesen in Berlin, Wiesbaden und Elberfeld hinzuweisen. Mit diesem Hinweis wäre der Schein vermieden worden, als ob der Fragesteller sich von vornherein auf den Boden des Braunschweiger Beschlufses stellt.

Wie das Thema nach dieser Seite hin zu wünschen übrig läfst, so gehen auch die einzelnen Gutachten in der Deutung der gestellten Frage

oft weit auseinander. Nicht wenige Berichterstatter erblicken in der Frage geradezu einen Vorwurf, der zwar bei einzelnen Lehrern wohl am Platze sein möge, in seiner Allgemeinheit aber ungerechtfertigt erscheine. Ein richtiger Betrieb habe von selbst zur Folge, daſs auf die Fähigkeit des Schülers, die Dinge des Lebens in mathematischer Form zu erfassen, der Hauptnachdruck gelegt wird. Der Inhalt des mathematischen Unterrichts sei nicht trocken, wenn er nicht vom Lehrer dazu gemacht werde. Man müsse annehmen, daſs bei den groſsen Fortschritten, welche die Unterrichtstechnik in den letzten Jahrzehnten gemacht habe, jeder verständige Lehrer das meiste von dem, was hier gefordert werde, in seinem Unterricht zur Ausführung bringe. So selbstverständlich das alles ist, so offen muſs ich bekennen, daſs ich persönlich einen Vorwurf in der gestellten Frage nicht habe erblicken können. Jedenfalls führte die Stellung des Themas das Gute mit sich, daſs die Lehrer der Mathematik veranlaſst worden sind, noch einmal über die Handhabung des gesamten Unterrichts und über etwaige Verbesserungen in der Methode gründlich nachzudenken.

Nach der Meinung anderer Berichterstatter handelt es sich bei der Frage mehr, ja fast ausschlieſslich um eine methodische Gestaltung des naturwissenschaftlichen, insbesondere des physikalischen Unterrichts, insofern die Fähigkeit, das Mathematische in den sich im Leben darbietenden Erscheinungen zu erkennen, hauptsächlich im naturwissenschaftlichen Unterricht erworben wird. Hier ist die Frage offenbar zu eng aufgefaſst. Selbstverständlich sind auch die Erscheinungen der Natur in Betracht zu ziehen, aber andere wichtige Gebiete, zum Beispiel das bürgerliche Rechnen, das Versicherungswesen und die Statistik dürfen deshalb nicht zu kurz kommen.

Nun wird ohne weiteres zuzugeben sein, was von den Vertretern der Realanstalten auch betont wird, daſs der mathematische Unterricht an diesen Schulen von jeher sich den Forderungen des praktischen Lebens mehr angepaſst habe, als dies bei den Gymnasien der Fall sein kann. Nichtsdestoweniger stellt der Herr Hauptberichterstatter die Leistungen der Gymnasien und der Realschulen auf eine und dieselbe Stufe.*) Es kann

*) Der Herr Hauptberichterstatter bestreitet (Seite 45) die Richtigkeit meiner Behauptung von den „schwachen Leistungen“ in der Mathematik auf den Gymnasien. Da die Worte, wenn sie aus dem Zusammenhange gerissen sind, vielleicht anders gedeutet werden, als sie gemeint waren, so erlaube ich mir, hier die betreffende Stelle aus dem Protokoll der Oberrealschule in Kiel zu wiederholen. Ich habe gesagt: „Jeder Mathematiklehrer, der einmal an einem humanistischen Gymnasium thätig gewesen ist, wird die Erfahrung gemacht haben, daſs bei der geringen Stundenzahl in den beiden Tertien und unter dem Drucke der alten Sprachen am Gymnasium im allgemeinen nur schwache Leistungen in der Mathematik zu erzielen sind. Jedenfalls entspricht der

aber, wie ich glaube, nicht in Abrede gestellt werden, daſs hinsichtlich der mathematischen Durchbildung der Schüler ebensogut wie in Bezug auf die Ausbildung der Fähigkeit, die erworbenen Kenntnisse im Leben praktisch zu verwerten, auf den Realanstalten mehr geleistet werden kann und thatsächlich mehr geleistet wird, als auf den Gymnasien. Ich bin in der glücklichen Lage, mich hierbei auf das Urteil des Herrn Provinzial-Schulrates Dr. Matthias berufen zu können, der in einem Vortrage über die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und Gymnasialbildung (Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, IX Jahrgang, 3. Heft, 1897) zu dem Ergebnis kommt, daſs „die Realschulen in Bezug auf Verstandesbildung, das heiſst in Bezug auf die Ausbildung der Denkgesetze durch Abstraktion und Logik, vor den Gymnasien durch den Mathematikunterricht einen beträchtlichen Vorsprung haben, der sich zahlenmäſsig ausdrückt in dem Verhältnis von 47 Wochenstunden, welche der Oberrealschule, zu 34 Wochenstunden, welche dem Gymnasium zur Verfügung stehen.“ Meint der Herr Hauptberichterstatter etwa, das Schülermaterial der Gymnasien sei ein soviel besseres als das der Realschulen, die Tüchtigkeit und Geschicklichkeit der Gymnasiallehrer, ihre „leidenschaftliche Hingabe an den Beruf“ eine soviel gröſsere, daſs jener Vorsprung leicht eingeholt werde? — Latein am Realgymnasium und Latein am Gymnasium haben in der Stundenzahl ziemlich genau dasselbe Verhältnis wie Mathematik am Gymnasium und Mathematik an der Oberrealschule. Diese Verhältnisse sind $43:62 = 1:1,44$ und $34:47 = 1:1,38$. Was würden die Vertreter des Lateinischen am Gymnasium wohl sagen, wenn die Behauptung aufgestellt würde, die Ausbildung und sprachliche Schulung eines Realgymnasiasten sei im Lateinischen derjenigen eines Gymnasiasten gleichwertig? — Lasse man doch jeder Schule ihre Vorzüge!

Zu den Leitsätzen des Herrn Hauptberichterstatters habe ich folgende Bemerkungen zu machen.

Zu I. Allgemeines Ziel.

Dem ersten Leitsatze stimme ich in der gegebenen Fassung unbedingt zu. Wenn ich auch hinsichtlich des Umfanges die Ansicht des Referenten von Ratzeburg, eine Verstärkung der Stundenzahl würde dem Gymnasium den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt nehmen, für zu weitgehend halte, so erkenne ich doch an, daſs sich für die von vielen Seiten in Tertia geforderte vierte Mathematikstunde in dem Rahmen der

---

Erfolg nicht der aufgewandten Mühe. Herr Richter hat mit seinen Vorschlägen sicher das Beste beabsichtigt, er hat seinen Schülern helfen wollen. Er hatte anfangs nur die Verhältnisse des Gymnasiums im Auge, aber die Braunschweiger Konferenz hat die Thesen auf alle höheren Lehranstalten ausgedehnt.“ U. s. w.

Lehrpläne von 1891 kein Platz findet. In Realanstalten aber ist für die Mathematik, wie ich glaube, hinreichend gesorgt, obwohl diesem Unterrichtsgegenstande, wie Schotten (Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, IV, S. 709, herausgegeben von W. Rein) sagt, noch niemals auch nur annähernd die Berücksichtigung geworden ist, wie etwa dem Latein an Gymnasien. So hat auch die Mathematik niemals Gelegenheit gehabt, Beweise dafür zu geben, welchen Einfluſs sie auf die allgemeine Bildung ausüben kann, wenn ihr Zeit genug gelassen wird.

Auch gegen jede Erweiterung des Inhaltes des mathematischen Unterrichts muſs ich mich bei der durch die Lehrpläne einmal festgesetzten zeitlichen Begrenzung erklären. Es ist zwar richtig, daſs durch die Einführung der Infinitesimalrechnung in die Prima der Realanstalten, für welche der Referent von Altona (Realgymnasium) eintritt, der Unterricht in der analytischen Geometrie und die Theorie der Maxima und Minima wesentlich vereinfacht wird. Aber auch bei der jetzigen Bemessung der Lehraufgabe läſst sich auf dieser Stufe eine völlig ausreichende Vorstellung von dem Differentialquotienten sehr wohl geben und der Begriff der „Funktion" und des „Kontinuierlichen" gut entwickeln. Viel lieber würde ich die Wiederaufnahme der Kettenbrüche und der für die Anwendungen auf die Verhältnisse des Lebens so wichtigen Abschnitte aus der Wahrscheinlichkeitsrechnung sehen, die einem mit „allgemeiner" Bildung versehenen Schüler nicht fehlen sollten. Indes auf Einzelheiten kann es an dieser Stelle gar nicht ankommen, als Hauptaufgabe des mathematischen Unterrichts wird immer die allgemeine Schulung und Durchbildung des jugendlichen Geistes im logischen Denken bezeichnet werden müssen.

Der Behauptung des Herrn Hauptberichterstatters (Seite 45), im mathematischen Unterricht an Realanstalten werde häufig genug den Hochschulen vorgegriffen, kann ich nicht beipflichten. Mir ist kein Fall bekannt geworden, in welchem über das, was durch die Lehrpläne gefordert wird, hinausgegangen wäre. Dagegen scheinen manche in den Jahresberichten der Gymnasien verzeichnete Prüfungsaufgaben aus der analytischen Geometrie darauf zu deuten, daſs die betreffenden Lehrer dem „Koordinatenbegriff" eine gewaltige Ausdehnung angedeihen lassen, obwohl nach den Lehrplänen ein planmäſsiger Unterricht in der analytischen Geometrie am Gymnasium nicht erteilt werden darf. (Man vergleiche hierzu den Schluſs in der Begründung des Herrn Hauptberichterstatters zu Leitsatz IX.)

Zu II. System.

Bei dem zweiten Leitsatz beantrage ich die Worte **„am besten in der ganzen Provinz"** zu streichen. Es ist mir nicht recht klar, auf welchem Wege ein Einvernehmen der mathematischen Lehrer in der ganzen

Provinz darüber herbeigeführt werden soll, welche Sätze etwa aus dem System auszuscheiden seien. Auch der Herr Hauptberichterstatter hat keinen solchen Weg bezeichnet. An eine gemeinsame Konferenz aller Fachlehrer kann aus mehr als einem Grunde nicht gedacht werden. Die Einforderung von Berichten über Fachkonferenzen, deren Abhaltung in den einzelnen Lehrerkollegien ich zur Erledigung der Sache allerdings für dringend erforderlich erachte, scheint ebenfalls etwas Mifsliches zu haben. Denn diese Berichte müfsten weiterhin eine Bearbeitung erfahren, und es erscheint fraglich, ob dadurch eine Zusammenstellung von Sätzen entstehen würde, die den Beifall aller oder auch nur der Mehrzahl finden möchte. Anderseits erscheint es unthunlich, von vornherein einen einzigen Lehrer oder ein einzelnes Lehrerkollegium mit dieser so wichtigen und verantwortungsvollen Aufgabe in der Absicht zu betrauen, das so aufgestellte System allen anderen Beteiligten zur strikten Befolgung zu überweisen. Sicher würde dabei nicht nur die eine oder die andere Schulgattung zu kurz kommen, sondern auch die Freiheit des Lehrers, die er zu beanspruchen hat, zu stark in Mitleidenschaft gezogen werden.

Ich glaube, dafs eine Einigung aller Lehrer nur im Laufe der Zeit erzielt werden kann, nämlich dann erst, wenn der Gegenstand von verschiedenen Seiten in Jahresberichten oder Zeitschriften behandelt sein wird.

Zu III. Angewandte Aufgaben.

Auf die Schwierigkeit, eine Aufgabensammlung zu beschaffen, welche die Verhältnisse des wirklichen Lebens und die thatsächlichen Naturvorgänge in gebührender Weise und mehr, als dies bisher der Fall zu sein pflegte, berücksichtigt, hat der Herr Hauptberichterstatter in der Begründung seines dritten Leitsatzes zur Genüge hingewiesen. Dafs die Lösung der Buchfrage die beste Antwort auf die in dem Thema gestellte Frage sein würde, ist klar.

Herr Richter hat bereits von arithmetischen und trigonometrischen Aufgaben mit besonderer Berücksichtigung der physikalischen Anwendungen solche Sammlungen veröffentlicht, die gewifs Anerkennung finden werden. Aber es fehlt zur Zeit noch an entsprechenden Versuchen auf den Gebieten der Planimetrie und Stereometrie. Indes glaube man nicht, dafs diese Schriften nur völlig neues Material enthielten oder auch nur enthalten müfsten. Im wesentlichen kommt es auf eine zweckmäfsige Anordnung des meist vorhandenen Stoffes an. Denn auch die bisherigen Übungsbücher bieten manches Brauchbare, das freilich für den vorliegenden Zweck der Prüfung bedarf und umgearbeitet werden mufs, aber doch nicht ohne weiteres als nicht vorhanden angesehen werden sollte. Beispielsweise enthält für die Gebiete der Physik, Astronomie und Chemie der Anhang zu der Aufgabensammlung

von Heis, für die mathematische Erdkunde die „Astronomische Geographie" von Martus manche schöne Aufgabe. Weiter führe ich an: die „physikalischen Aufgaben für den mathematischen Unterricht" von Müller-Erzbach, die aus den Entlassungsprüfungen ausgewählten „physikalischen Aufgaben" von Budde, endlich für gelegentliche Übungen aus der Kartenentwurfslehre aufser dem Lehrbuch der Elementar-Mathematik von Holzmüller ein Werkchen von Breusing, das den Titel führt: „Das Verebnen der Kugeloberfläche für Gradnetzentwürfe".

Selbstverständlich mufs die neue, alle Einzelgebiete umfassende Sammlung nach mathematischen Gesichtspunkten geordnet sein, und es darf in ihr an rein theoretischen Teilen nicht fehlen. Aufgaben, die sich durch blofses Einsetzen von Zahlenwerten in eine Formel, etwa eine physikalische, lösen lassen, gehören nicht in die Mathematik. Auch mufs vor einem übermäfsigen Gebrauch der Formeln überhaupt ausdrücklich gewarnt werden. Denn der Schüler achtet zu wenig darauf, ob auch alle Prämissen erfüllt sind, die bei der Ableitung der Formel gemacht wurden.

Der Einteilung der Aufgabensammlung in drei Stufen, welche nach dem Vorschlage des Herrn Hauptberichterstatters dem Standpunkte der Tertia, Sekunda und Prima entsprechen sollen, dürfte eine Verteilung auf zwei Stufen — für mittlere Klassen (IV bis II_2) und für obere Klassen (II_1 und I) — vorzuziehen sein. Endlich müfste wegen des erheblichen Unterschiedes in den Lehrpensen der verschiedenen Schularten die neue Sammlung in zwei Ausgaben bearbeitet werden, von denen die eine den Zwecken des Gymnasiums zu dienen hätte, die andere aber für Realanstalten zu bestimmen wäre.

Zu IV. Methode.

Hinsichtlich der beim mathematischen Unterricht zu befolgenden Lehrweise stehe ich auf dem Standpunkte, dafs eine bestimmte Methode nicht vorgeschrieben werden kann. Die Methode mufs sich nicht nur der geistigen Entwicklung der Schüler anpassen, sie wird auch bei den einzelnen Zweigen des Unterrichts verschieden ausfallen. Und dann spielt dabei, wie ich glaube, doch auch die Person des Lehrers eine Rolle.

Wenn der Herr Hauptberichterstatter nach dem Vorgange von Reidt die Regel aufstellt: „Die Unterrichtsform sei heuristisch, die Behandlung des sachlichen Inhalts analytisch, der Aufbau des Systems genetisch", so deutet er, indem er die Einschränkungen „thunlichst", „in der Regel", „möglichst" hinzufügt, selbst an, dafs er nur eine allgemeine Richtschnur, nicht eine unverbrüchlich bindende Vorschrift geben wollte. Unter dieser Voraussetzung stimme ich dem aufgestellten

Leitsatze bei, weil in der That durch ein geeignetes Lehrverfahren an Zeit gespart werden kann.

Zu V. Anschaulichkeit des Unterrichts.

Der fünfte Leitsatz, der die Anschaulichkeit des mathematischen Unterrichts betrifft, hat meinen vollen Beifall.

Indes möchte ich hier der Ansicht des Referenten von Oldesloe entgegentreten, als ob in der Anwendung von Modellen und Mefsinstrumenten schon jetzt zu viel geleistet werde. Nach meinem Dafürhalten kann in dieser Beziehung gar nicht genug geschehen. Das räumliche Vorstellungsvermögen unserer Schüler kann durch den Zeichenunterricht allein, der ja auch andere Aufgaben hat, nicht hinreichend entwickelt werden, hier mufs die Mathematik mit Mafs und Zahl, d. h. dadurch helfend eingreifen, dafs sie zur wirklichen Ausführung von Messungen aller Art anregt und anleitet. Es mufs mehr „praktische Geometrie" getrieben werden. Auch die „Kopfgeometrie" ist zu empfehlen. Aber diese Behandlungsweise wird mit Vorteil nur dann anzuwenden sein, wenn die Klasse bereits soweit gefördert ist, dafs alle Schüler gleichmäfsig zu folgen imstande sind.

Durch die Lehrpläne von 1891 ist die Einführung in die geometrische Formenlehre aus dem Pensum der Quinta gestrichen worden. Ich halte es im Interesse sowohl des mathematischen als auch des Zeichenunterrichts für erforderlich, dafs der Quintaner in den Zeichenstunden wenigstens im Gebrauch von Zirkel und Mafsstab geübt werde.

Wegen des Unterrichts in der darstellenden Geometrie verweise ich auf meine Bemerkungen zu Leitsatz XI.

Zu VI. Konzentration des Unterrichts und
VII. Einprägung des Lehrstoffs.

Gegen die Fassung des sechsten und siebenten Leitsatzes habe ich ebensowenig etwas einzuwenden wie gegen die Begründungen des Herrn Hauptberichterstatters.

Zu VIII. Anwendungen in den schriftlichen Prüfungen.

Die Ordnung der Reifeprüfungen enthält die früher für Gymnasien geltende Bestimmung, eine der mathematischen Aufgaben so zu wählen, dafs sie den Schülern Gelegenheit giebt, ihre Bekanntschaft mit physikalischen Gesetzen darzulegen, nicht mehr. Also mufs es dem Lehrer überlassen bleiben, ob er angewandte Aufgaben, mögen sie der Physik oder einem anderen Gebiete entstammen, in seine Vorschläge aufnehmen will.

Dasselbe gilt von den Abschlufsprüfungen aller Vollanstalten und den Reifeprüfungen der Nichtvollanstalten, weil die Prüfungsordnungen für diese Schulen etwas Besonderes nicht fordern.

Bei dem Realgymnasium und der Oberrealschule liegt die Sache insofern etwas anders, als hier aufser den vier mathematischen Aufgaben auch eine Aufgabe aus der Naturlehre schriftlich zu bearbeiten ist. Diese naturwissenschaftliche Arbeit, die wohl meist aus einem erzählenden Teile und in der Durchführung eines Zahlenbeispiels besteht, kann aus der Physik oder der Chemie genommen werden. Daraus ziehe ich den Schlufs, dafs die vorgesetzte Behörde in den Vorschlägen für die mathematische Arbeit angewandte Aufgaben aus der Physik und Chemie nicht wünscht. Ob andere Teile der angewandten Mathematik heranzuziehen sind, mufs der Freiheit des Lehrers anheimgestellt werden. Ausschliefslich angewandte Aufgaben zu stellen, dürfte sich für keine Schule und für keine Prüfung empfehlen.

Dem zweiten Teile des achten Leitsatzes trete ich bei.

Zu IX. Geometrische Konstruktionsaufgaben.

Dafs der Richtersche Vorschlag, geometrische Konstruktionsaufgaben nur bis Obertertia zuzulassen, unter keinen Umständen zu billigen ist, geht aus den Ausführungen des Herrn Hauptberichterstatters hinreichend hervor. Solche Aufgaben treten allerdings in Untersekunda wegen der Fülle des sonstigen in dieser Klasse zu bewältigenden Lehrstoffs etwas zurück, müssen dann aber um so stärker in Obersekunda und selbst in Prima betrieben werden. Darüber herrscht unter fast allen Referenten kein Zweifel.

Weil einerseits in den Lehrplänen von 1891 kein Teil der Planimetrie als Lehraufgabe der Prima bezeichnet wird, anderseits aber auch die Aufgaben der Reifeprüfung in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der Prima in keiner Weise überschreiten sollen, so gelangen manche Fachlehrer zu dem irrigen Schlufs, dafs Konstruktionsaufgaben für die Reifeprüfung an Vollanstalten zu verwerfen seien.

Und doch gehört nach der ausdrücklichen Vorschrift der Prüfungsordnung zur mathematischen Arbeit an Gymnasien eine Aufgabe aus der Planimetrie, während in derselben Prüfungsordnung weder von Aufgaben über den Koordinatenbegriff noch von solchen aus der analytischen Geometrie oder der Lehre von den Kegelschnitten die Rede ist. Ich kann nicht annehmen, dafs das Wort „Planimetrie“ ohne Absicht gewählt worden ist, meine vielmehr, dass damit auf die weitere Behandlung von planimetrischen Konstruktionsaufgaben hingewiesen werden sollte.

Für die Realanstalten wird in der Prüfungsordnung ausdrücklich neben der Aufgabe aus der analytischen Geometrie eine Aufgabe aus der ebenen oder körperlichen Geometrie verlangt. Aufserdem aber ist nach den

methodischen Bemerkungen der Lehrpläne darauf zu achten, dafs der Unterricht auf der obersten Stufe dieser Schulen nicht einen ausschliefslich rechnenden Charakter annimmt, sondern auch hier die Übung in geometrischer Anschauung und Konstruktion fortgesetzt wird.

Hiernach scheint mir der zweite Teil des neunten Leitsatzes weder für Realanstalten noch für Gymnasien zuzutreffen. Denn an Realanstalten kann die Aufgabe aus der analytischen Geometrie überhaupt nicht „ersetzt“ werden, und an Gymnasien ist ein planmäfsiger Unterricht in der analytischen Geometrie „selbstverständlich“ nicht zu erteilen.

Ich beantrage, den zweiten Teil des Leitsatzes zu streichen oder folgendermafsen auszusprechen:

„Für die Reifeprüfung sind dieselben zu empfehlen.“

Zu X. Logarithmentafeln.

Vierstellige Logarithmentafeln reichen für die meisten Rechnungen meiner Ansicht nach aus, obwohl ich bisher noch keine Gelegenheit hatte, sie im Unterricht zu erproben. Einige Aufgaben, z. B. diejenigen der Zinseszinsrechnung, erfordern aber nicht selten Logarithmen mit mehr als 4 Stellen. Diese lassen sich leicht anhangsweise beifügen.

Zu XI. Vor- und Fortbildung der Fachlehrer.

Der im ersten Teile dieses Leitsatzes ausgesprochene Wunsch, bei der Vorbildung der mathematischen Fachlehrer die Forderungen des modernen Lebens mehr zu berücksichtigen, ist durch die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898 bereits als erfüllt anzusehen. Mit freudigem Danke ist es zu begrüfsen, dafs der Herr Unterrichtsminister dem Drängen der beteiligten Kreise auf Abänderung der bisherigen Prüfungsvorschriften in dieser Beziehung nachgegeben hat. Die Fachlehrer der Mathematik werden, wie zu hoffen steht, von dem Rechte, während eines Teiles ihrer Studienzeit die Technische Hochschule besuchen zu dürfen, in Zukunft ausgiebigen Gebrauch machen.

Der Technischen Hochschule wird hauptsächlich die Ausbildung der Mathematiker in der darstellenden Geometrie, im Zeichnen, in der graphischen Statik und in der Geodäsie zufallen. So ist zu erwarten, dafs die Pflege dieser Gebiete der angewandten Mathematik auch für die höhere Schule von fruchtbringender Bedeutung wird. Der Unterricht im Linearzeichnen wird in absehbarer Zeit vorwiegend in den Händen der Mathematiklehrer liegen und damit der grofse Vorteil erreicht werden, den die darstellende Geometrie auf den Unterricht in der Stereometrie, in der Lehre von den Kegelschnitten und in der mathematischen Erdkunde auszuüben vermag.

Die Vorbedingungen für die Erfüllung der im ersten Teile des Leitsatzes ausgesprochenen Forderung sind also durch die neue Prüfungsordnung, wenigstens nach der technischen Seite hin, gegeben. Gleichwohl erscheint es wünschenswert, dafs die Konferenz zu dieser Forderung Stellung nimmt. Aus diesem Grunde bin ich für Beibehaltung dieses Teiles.

Auch dem zweiten Teil des Leitsatzes stimme ich bei, weil die weitere Einrichtung von Fortbildungskursen an den technischen Hochschulen dem bereits im Amte befindlichen Lehrer Gelegenheit bietet, wenigstens teilweise das kennen zu lernen, was ihm während seiner Studienzeit zu sehen und zu hören nicht vergönnt war. Mit dem geodätischen Ferienkursus in Frankfurt a. M. (1895) hat die vorgesetzte Behörde in dieser Richtung bereits einen erfreulichen Anfang gemacht.

Schliefslich empfehle ich die Annahme des folgenden Leitsatzes:

XII. Bereits auf der Unterstufe ist den Forderungen der Anschaulichkeit und den Bedürfnissen des praktischen Lebens gebührende Rechnung zu tragen. Es ist dringend zu wünschen, dafs der Rechenunterricht mehr als bisher von mathematisch vorgebildeten Lehrern erteilt wird.

Der Herr Hauptberichterstatter hat es unterlassen, einen Leitsatz aufzustellen, der den Rechenunterricht in den unteren Klassen betrifft, obwohl in den Gutachten von Altona-Ottensen, Marne, Ratzeburg, Schleswig und Kiel (Oberrealschule) dieser Unterricht ausführlich behandelt und in den Berichten einiger anderen Anstalten wenigstens gestreift wird. Selbst Konferenzbeschlüsse liegen nach dieser Seite hin vor.

Es versteht sich von selbst, dafs auch der Rechenunterricht in anschaulicher Weise zu erteilen ist. Gewichte und Mafse müssen dem Schüler nicht nur in Abbildungen, sondern auch, soweit thunlich, in Wirklichkeit vorgeführt werden. Ein Metermafs sollte in jeder Klasse zum sofortigen Gebrauch stets zur Hand sein.

Überhaupt ist auf diesen Anfangsunterricht ein aufserordentlich grofser Wert zu legen. Der Referent von Ratzeburg, der diesen Punkt im Anschlufs an Dr. Max Simon (Rechnen und Mathematik: Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. IV. 1.) sehr ausführlich behandelt, ist der Ansicht, dafs ein richtig geleiteter Rechenunterricht von vornherein den Schüler gewöhnen mufs, das „Zahlenmäfsige“ und „der Rechnung Zugängliche“ in den ihn umgebenden Verhältnissen zu erkennen.

Der Unterricht bewege sich so lange als irgend möglich innerhalb desjenigen Vorstellungsbereiches, in dem der Schüler vollkommen heimisch ist, und innerhalb derjenigen Zahlengrenzen, die ihm unmittelbar anschaulich sind. Bei jeder Aufgabe ist dafür Sorge zu tragen, dafs der Schüler sich

lebendig in die vorliegenden Verhältnisse hineinlebt. Erst nachdem zahlreiche praktische Anwendungen besprochen sind, gehe man zum Rechnen mit unbenannten Zahlen über.

Die Einführung in die Bruchrechnung ist völlig anschaulich zu gestalten und zunächst lediglich an praktische Aufgaben anzuschliefsen. Um den Zahlensinn der Schüler zu wecken und zu stärken, darf man bei den Decimalbrüchen nicht versäumen, auf die wunderbaren Eigenschaften der Perioden hinzuweisen, die sich bei der Verwandlung gemeiner Brüche ergeben (Schleswig).

Den natürlichen Abschlufs des Rechenunterrichts der Unterstufe bilden die Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben. Nur solche Aufgaben sind zu wählen, bei denen der Schüler die Verhältnisse völlig durchschaut. Bei der Zinsrechnung beschränke man sich auf die beiden Hauptaufgaben, die Berechnung der Zinsen und der Prozente. Auch begnüge man sich mit der Berechnung der Zinsen für ein Jahr oder für Teile eines solchen, da im gewöhnlichen Leben nur diese Fälle vorkommen. Die Abschätzung des Resultates vor der Ausrechnung bietet bei vielen Aufgaben ein vorzügliches Mittel, unsinnige Lösungen sofort als solche zu erkennen.

Die ersten Eindrücke, die der Schüler von einem Unterrichtsgegenstande erhält, sind oft für alle Folgezeit die entscheidenden. Es liegt auf der Hand, dafs zu frühes und einseitiges Rechnen mit abstrakten Zahlen dem Schüler den ganzen Unterrichtsgegenstand verleiden mufs, und mit Recht ist wiederholt darauf hingewiesen worden, wie leicht gerade hier schon das Interesse der besseren Köpfe an der Mathematik erstickt werden kann. Auf der Unterstufe, wo die Fremdsprachen wegen des Vorwiegens formaler Dinge ihre volle Kraft noch nicht entfalten können und auch der deutsche Unterricht wesentlich reproduktiv ist, kann der Rechenunterricht die führende Stelle einnehmen, wenn er es versteht, in gleicher Weise die jugendliche Phantasie wie den Drang zu eigener, selbständiger Thätigkeit in Anspruch zu nehmen.

Der Rechenunterricht hat nach den Lehrplänen von 1891 einen doppelten Zweck. Er soll einerseits Sicherheit und Geläufigkeit in den Operationen mit Ziffern erstreben, anderseits aber auch den arithmetischen Unterricht vorzubereiten und zu unterstützen geeignet sein. Deshalb mufs sowohl die Wiederholung der Grundrechnungsarten in Sexta als auch die Behandlung der Bruchrechnung in Quinta und Quarta unter Anlehnung an die mathematische Form geschehen. Die Anwendung von Klammern ist dabei dauernd zu üben.

Es ist natürlich, dafs diese Forderungen leichter und besser von einem mathematisch vorgebildeten Lehrer erfüllt werden können, als von einem Lehrer, dem Methode und Lehraufgabe des arithmetischen Unterrichts fremd

sind. Unterricht, der die Fertigkeit im Rechnen allein bezweckt, würde wohl jeder strebsame Lehrer ebensogut zu erteilen imstande sein, wie den Anfangsunterricht in irgend einem andern Gegenstande. Aber der Fachmann wird, wenn er überhaupt pädagogisches Geschick besitzt, immer den besseren Unterricht geben.

An der Hälfte aller Lehranstalten Preufsens liegt der Rechenunterricht schon jetzt in der Hand von Mathematikern, die ihn mit grofser Vorliebe erteilen. — In Berlin wird an höheren Schulen keine einzige Rechenstunde vom Elementarlehrer gegeben. Sollte das nicht auch an den Anstalten der Provinz Schleswig-Holstein möglich sein?

Bericht über die Verhandlungen.

Erste Sitzung.

Kiel, den 10. Oktober 1899.

Der Vorsitzende, Provinzial-Schulrat Dr. Brocks, eröffnet um 9 Uhr in dem Festsaal des Königlichen Gymnasiums die siebente Schleswig-Holsteinische Direktoren-Versammlung mit freundlichen Grüſsen Sr. Excellenz des Herrn Oberpräsidenten, Staatsministers v. Koeller, der zu seinem Bedauern durch eine Dienstreise nach Berlin verhindert sei, den Versammlungen beizuwohnen.

Er giebt sodann eine Übersicht über die Veränderungen, die seit der letzten Versammlung im höheren Schulwesen der Provinz eingetreten sind:

„An Stelle des früheren Ober-Präsidenten der Provinz Schleswig-Holstein Excellenz von Steinmann, der am 1. April 1897 aus seinem Amte schied, ist Se. Excellenz Staatsminister Herr v. Koeller getreten, der am 7. August 1897 die Geschäfte übernahm.

Herr Provinzial-Schulrat Prof. Dr. Kammer wurde zum 1. Oktober 1897 in gleicher Eigenschaft an das Königliche Provinzial-Schul-Kollegium in Breslau versetzt, und die von ihm bisher verwaltete Stelle dem Vorsitzenden, bis dahin Direktor des Königlichen Gymnasiums in Marienwerder, übertragen.

Am 1. April 1896 trat der Direktor des Königlichen Gymnasiums und Realgymnasiums in Flensburg Herr Dr. Müller in den Ruhestand. Zu seinem Amtsnachfolger wurde Herr Prof. Dr. Cauer, vorher Oberlehrer am Königlichen Gymnasium in Kiel, ernannt, der jedoch schon im September 1898 einem Rufe nach Düsseldorf als Direktor des dortigen städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums folgte. An seine Stelle trat am 1. Januar 1899 der bisherige Rektor der Klosterschule in Roſsleben Herr Prof. Dr. Heilmann.

Ebenfalls am 1. April 1896 trat in den Ruhestand Herr Prof. Dr. Döring, Direktor des Königlichen Realprogymnasiums in Sonderburg. Er wurde zunächst durch Herrn Dr. Spanuth, bis dahin Oberlehrer am Königlichen

Gymnasium in Kiel, ersetzt, der jedoch schon am 1. Juli 1898 zum Gymnasialdirektor ernannt und an das Königliche Gymnasium in Hadersleben berufen wurde. Sein Amtsnachfolger wurde Herr Dr. Schenk zum 1. Oktober 1898, bis dahin Oberlehrer am Königlichen Gymnasium in Glückstadt.

Der Direktor des Königlichen Gymnasiums in Hadersleben Herr Dr. Zernecke folgte am 1. Mai 1898 einem Rufe als Direktor des städtischen Reformgymnasiums in Charlottenburg. An seine Stelle trat, wie schon erwähnt, Herr Dr. Spanuth.

Dem Direktor des Königlichen Gymnasiums in Husum, Herrn Dr. Kehr, wurde am 1. April 1899 die Leitung der Ritterakademie in Brandenburg a. d. Havel übertragen. Sein Amtsnachfolger wurde Herr Professor Dr. Graeber, bis dahin Oberlehrer am Gymnasium in Ploen.

Als Direktoren der neugegründeten Realschulen in Elmshorn und Kiel wurden berufen Herr Dr. Willenberg (am 1. April 1896), bis dahin Oberlehrer an dem Gymnasium und Realgymnasium in der Kreuzgafse zu Köln, und Herr Prof. Dr. Baer (am 1. April 1897), vorher Oberlehrer an der Oberrealschule in Kiel.

Verstorben sind:

1. am 4. April 1898 der frühere Direktor des Domgymnasiums in Schleswig Herr Geheimer Regierungs-Rat Dr. Gidionsen,
2. am 5. Juni 1899 der Direktor der Oberrealschule in Kiel, Professor Dr. Luppe.

Beide Männer haben sich hohe Verdienste um das höhere Schulwesen der Provinz erworben, und ihr Andenken ist allen Mitgliedern der Versammlung, die sie gekannt haben, teuer. Ich ersuche die Versammlung zu Ehren der Verstorbenen sich von den Sitzen zu erheben.

Während des Zeitraumes von Ostern 1895 bis Michaelis 1899 hat sich hinsichtlich des Bestandes der gymnasialen Anstalten der Provinz nichts geändert, dagegen sind zahlreiche Veränderungen im Bestande der realen Anstalten eingetreten:

Die frühere Realschule in Flensburg hat sich zu einer „Oberrealschule mit wahlfreiem Unterricht in den Handelswissenschaften“ entwickelt.

Zu den in der Umwandlung in lateinlose Realschulen begriffenen Realprogymnasien ist Ostern 1896 Marne hinzugetreten.

Endlich sind zwei Realschulen neu gegründet worden, in Elmshorn Ostern 1896 und in Kiel Ostern 1897, beide mit den Klassen Sexta bis Tertia und einer dreiklassigen Vorschule.

Von den Anstalten, die in der Entwickelung oder in der Umwandlung begriffen waren, haben während der Berichtszeit den sechsten Jahreskurs abgeschlossen:

Wandsbek Ostern 1896,
Blankenese und Jtzehoe Ostern 1897,
Lauenburg Ostern 1898,
Segeberg, Sonderburg, Schleswig und Elmshorn Ostern 1899.

Die Provinz umfasst demnach zur Zeit folgende Realanstalten:

a) 3 Realgymnasien, davon 1 selbständiges: Altona; 2 mit Gymnasien verbunden: Flensburg und Rendsburg;
b) 3 in der Umwandlung in Realschulen begriffene Realprogymnasien: Neumünster (mit dem dortigen Progymnasium verbunden), Oldesloe und Marne;
c) 2 Oberrealschulen: Flensburg und Kiel; der letzteren sind seit Ostern 1897 Realgymnasialklassen angegliedert worden, bis jetzt IIIb, IIIa und IIb;
d) 11 Realschulen, davon 8 selbständige: Ottensen, Blankenese, Itzehoe, Lauenburg, Segeberg, Sonderburg, Elmshorn und Kiel; 2 mit Gymnasien verbundene: Wandsbek und Schleswig; 1 mit einem Realgymnasium verbunden: Altona.

Die Umwandlung der Realprogymnasien zu Oldesloe und Neumünster wird Ostern 1901, die des Realprogymnasiums in Marne Ostern 1902 abgeschlossen sein.

Von den unter d aufgeführten Anstalten hat zur Zeit den sechsten Jahreskursus noch nicht beendet die Realschule in Kiel; sie wird Ostern 1900 zum Abschlufs gelangen.

Die Realschulen in Segeberg und Lauenburg sind in der Auflösung begriffen. Erstere besteht zur Zeit nur noch aus den Klassen II und I, letztere aus den Klassen V bis I. Jene wird demnach zu Ostern 1901 eingehen; die völlige Auflösung dieser ist Ostern 1904 zu erwarten.

Die Zahl der Schüler betrug

	im Sommer 1895	am Anfang des Sommers 1899
a) in den gymnasialen Anstalten:	2313	2507;
b) in den Realgymnasien und Realprogymnasien:	497	284;
c) in den Oberrealschulen und Realschulen:	2116	3174;
zusammen:	4926	5965.



Nach der Volkszählung vom 2. Dezember 1895 betrug die Gesamtbevölkerung der Provinz 1 286 415 Seelen.

Es kam demnach

im Jahre	a) in den Gymnasial-anstalten	b) in den Real-anstalten	c) in den höheren Lehr-anstalten überhaupt
	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung:		
1895/96	566	499	265
1896/97	549	447	246
1897/98	549	410	235
1898/99	538	385	224

Auf je 10 000 männliche Einwohner — die Provinz zählte deren am 2. Dezember 1895 648 599 — kamen im Schuljahr

1895/96	35	Gymnasiasten	und	40	Realschüler,
1896/97	36	„	„	44	„
1897/98	36	„	„	48	„
1898/99	37	„	„	51	„

Diese Zahlen geben freilich wegen der inzwischen erfolgten Zunahme der Bevölkerung kein völlig zutreffendes Bild. Genauer entsprechen den thatsächlichen Verhältnissen die beiden folgenden Tabellen:

Von hundert Schülern der höheren Lehranstalten waren

1895/96	47	Gymnasiasten	und	53	Realschüler,
1896/97	45	„	„	55	„
1897/98	43	„	„	57	„
1898/99	42	„	„	58	„

Die Zunahme der Frequenz gegen das Vorjahr betrug

	a) bei den gymnasialen Anstalten	b) bei den realen Anstalten
1896/97	3 %	11,6 %
1897/98	0,04 %	8,8 %
1898/99	2 %	6,6 %

Im Sommer 1885 war die Zahl der Schüler der Realanstalten 1685, am Anfang des Sommerhalbjahrs 1899 3458. Danach hat sich in den letzten 14 Jahren die Frequenz der Realschulen mehr als verdoppelt, während die Frequenz der gymnasialen Anstalten in dem gleichen Zeitraum von 2805 auf 2507 gesunken ist.

Diese aufserordentliche Steigerung der Frequenz der realen Anstalten den gymnasialen gegenüber dürfte jedoch in den Jahren 1896/97 und 1897/98 ihren Höhepunkt erreicht haben. 1896/97 verhielt sich die Frequenzzunahme an den gymnasialen Anstalten zu der an den realen wie 1 : 4, 1898/99

wie 1 : 3. Im Sommerhalbjahr 1899 hat sich zum erstenmal seit langer Zeit das Verhältnis umgekehrt: Die Frequenzzunahme gegen das Vorjahr war bei den gymnasialen Anstalten verhältnismäfsig gröfser als bei den Realschulen: sie betrug bei jenen 3,3 %, bei diesen 2,7 %.

Dafs auch für die nächsten Jahre ein ähnliches Ergebnis zu erwarten ist, darauf scheinen die Frequenzverhältnisse der Vorschulen hinzudeuten. Es betrug die Schülerzahl der mit den gymnasialen Anstalten verbundenen Vorschulen durchschnittlich

1895/96	1896/97	1897/98	1898/99:
405	428	450	473,

der mit den realen Anstalten verbundenen:

754	901	964	990.

Auch hier zeigt sich 1896/97 bei den realen Anstalten eine ganz aufserordentliche Zunahme. Sie betrug 19,5 %, bei den Gymnasien dagegen nur 5,7 %. 1897/98 lauteten die entsprechenden Zahlen 6,9 % und 5,1 %, 1898/99 dagegen 2,7 % und 5,1 %."

Wie hat sich im Deutschen die von den neuen Lehrplänen für III und II² vorgeschriebene Lektüre in unseren Schulen bewährt? gegebenenfalls sind Änderungen erwünscht? — Ein Urteil ist auch darüber abzugeben, welche Ergebnisse die Behandlung nordischer und germanischer Sagen in III² gehabt hat.

Vorsitzender: Provinzialschulrat Dr. Brocks.
Berichterstatter an Stelle des aus der Provinz geschiedenen Gymnasialdirektors Dr. Cauer Gymnasialdirektor Prof. Bräuning.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Franz.
Protokollführer: Realschuldirektor Dr. Schenk und Gymnasialdirektor Dr. Graeber.

Der Vorsitzende bemerkt einleitend, daſs an Stelle des Berichterstatters, Gymnasialdirektors Dr. Cauer, der unsere Provinz vor Jahresfrist verlassen habe, Gymnasialdirektor Prof. Bräuning dessen Aufgabe übernommen und neue Thesen aufgestellt habe, die in den Händen aller Anwesenden seien. Diese bildeten gewissermaſsen eine Vereinigung der Leitsätze der beiden Berichterstatter und unterschieden sich von ihnen mehr der Form als der Sache nach; er werde sie der Beratung zu Grunde legen.

Die Direktoren Dr. Franz und Dr. Schlee halten die Leitsätze des Mitberichterstatters dazu für geeigneter, verzichten aber auf ihren Wunsch, als der Vorsitzende darauf hinweist, daſs Dir. Bräuning den abwesenden Dir. Dr. Cauer vertrete und deshalb die erste Berücksichtigung verdiene.

Der Generaldebatte schickt der Vorsitzende alsdann die Bemerkung voraus, daſs eine wichtige Bestimmung der Einführungs-Ordnung der neuen Lehrpläne (vergl. Centralblatt 1892 S. 199 und 1897 S. 435) vielfach übersehen sei, derzufolge die Lehrerkollegien sich stets gegenwärtig halten sollten, daſs die in den Lehrplänen mitgeteilten besonderen Lehraufgaben nur „amtlich gebilligte Anhaltspunkte für die Erfüllung der gestellten Forderungen zu geben bestimmt,

aber nur insoweit als verbindlich zu erachten sind, als sie bezüglich des allgemeinen Lehrziels . . . . . bestimmte Anweisungen enthalten.“ So könne auch die Direktoren-Versammlung die Freiheit der Bewegung nicht hemmen wollen, und die Wendungen der Leitsätze: es ist zu lesen . . . es muss enthalten . . . und dergl. seien abzuändern in die mildere Form: es empfiehlt sich u. ähnl. . . .

Dir. Bräuning verzichtet auf allgemeine Vorbemerkungen, bittet aber zu dem ersten Leitsatz des Dir. Franz zuerst Stellung zu nehmen.

Dir. Wallichs weist auf die Schwierigkeit eines Urteils über die Lektüre der III² für diejenigen hin, an deren Anstalten die beiden Tertien im Deutschen vereinigt unterrichtet würden.

Dir. Franz führt aus, er gebe in seinem ersten Leitsatz eine Antwort auf die Frage des Themas dahin, dafs sich die für III² vorgeschriebene Lektüre im allgemeinen bewährt habe.

Eine Abstimmung hierüber wird nicht gewünscht.

Der Vorsitzende verliest sodann den 1. Leitsatz von Dir. Bräuning, dessen erste Hälfte mit dem Leitsatz 2 des Dir. Franz übereinstimme:

> „Die nordische Mythologie und Sage ist von dem Unterricht in III² auszuschliessen; die deutsche Mythologie gehört dem Geschichtsunterricht an; von der deutschen Heldensage ist der Inhalt der Nibelungen- und Gudrunlieder durch prosaische Darstellungen den Schülern bekannt zu machen.“

Dir. Bräuning: Über die nordische Mythologie und Sage hätten sich fast alle Berichte ablehnend geäufsert, sie sei kein ursprüngliches Besitztum unserer Vorfahren und hätte keinen Bildungswert für Tertia. Auch die deutsche Mythologie gehöre nicht in den deutschen, sondern in den Geschichtsunterricht, ebenso wie die Kulturgeschichte. Die poetischen Übersetzungen der Heldensagen von Simrock, Freytag, San Marte sodann seien für die Tertia nicht brauchbar, der Inhalt dieser Sagen müsse somit in der III in prosaischer Form gegeben werden, besonders an den Vollanstalten, auf denen in II¹ ja der Text selbst noch behandelt werde. Endlich sei es überflüssig, ja störend, dafs die Lesebücher auch aus andern Sagen als dem Nibelungenlied mancherlei Erzählungen über Siegfried brächten. Auch das Lied von Walther und Hildegunde sei unnötig, wenn auch nicht gerade aus III² zu verbannen.

Dir. Bangert tritt warm für die Forderung der Lehrpläne ein; die Heranziehung der nordischen Sagen sei sehr empfehlenswert, nur seien die bisher in den Lesebüchern gebrachten Darstellungen nicht glücklich. Man solle aber darum das Kind nicht mit dem Bade ausschütten und die nordischen Sagen ganz verdrängen. Das Zurückgreifen auf sie bezwecke ja nur die Einführung in die deutsche Heldensage; Siegfrieds und Brunhilds Verschuldung,

der Fluch, der auf dem Nibelungenhort laste, u. a. m. würden erst verständlich durch die nordische Überlieferung; die Nibelungensage sei aus der höfisch-christlichen Atmosphäre wieder in die heidnisch-germanische Welt zurückzuversetzen. Gewiss sei die isländische Sage kein Gut unserer Vorfahren, aber die Lieder von Sigurd enthielten doch viel ursprünglich deutsches Eigentum, das nach dem Norden gewandert sei. Für seine Erhaltung müfsten wir den stammverwandten Nordländern dankbar sein. Er könne reichliche Ausblicke nach dem Norden jedenfalls bei denen, deren Schulbildung mit der II[a] abschliesse, nicht entbehren.

Dir. Wallichs findet sich durch diese Darlegung nicht überzeugt. Er stehe sachlich auf dem Boden der Berichterstatter, aber dem Geschichtsunterricht bitte er die Mythologie nicht als Lehrstoff zuweisen zu wollen, dabei würde nichts herauskommen. Die wenigen nötigen Belehrungen über dies Gebiet seien am besten an die Lektüre der Germania des Tacitus anzuschliefsen.

Dir. Seitz ist zwar nicht für völlige Ausschliefsung der nordischen Sagen, zur Erklärung einzelner Stellen des Nibelungenliedes müsse man sie wohl heranziehen; aber die meisten Lehrer stünden wahrscheinlich noch auf dem doch veralteten Standpunkte Simrocks, und wo das der Fall sei, würde er lieber gar keine als eine falsche Belehrung sehen. Der Geschichtsunterricht scheine auch ihm schon viel zu stark belastet, er könne diese zweifelhafte Zugabe der zahlreichen Götter- und Helden-Namen ohne greifbaren Inhalt nicht tragen.

Dir. Schlee ist derselben Meinung. Die nordische Mythologie sei durch Rich. Wagner, durch Bismarcks Citat von Höder und Loki erst in Aufnahme gekommen; sie enthalte ja sehr viel Schönes, ihr Studium sei sehr interessant, für die Wissenschaft ein trefflicher Stoff — aber für die Schule, für Tertianer sei die verschwommene, unfafsbare Edda nichts wert, da sie keine abgerundeten, vorbildlichen Gestalten biete.

Dir. Detlefsen: Von der nordischen Mythologie etwas zu wissen, könne doch nie Selbstzweck sein, es frage sich, wozu dies Wissen diene. Wir Deutsche seien so glücklich, wie die Griechen in ihrem Achilles, so in unserm Siegfried an der Schwelle unserer Geschichte ein Urbild des Germanentums zu haben. Diese Gestalt müssen wir den Schülern lebendig machen, ohne alle Gelehrsamkeit mit Beiseitelassung alles dessen, was etwa dunkel ist. Diese Aufgabe sei aber Sache der Litteratur, sie gehöre in den deutschen Unterricht.

Dir. Collmann wünscht bei diesem Leitsatz die entschiedene Fassung: „die Nordische Mythologie . . . . . ist auszuschliefsen,“ beizubehalten. Gerade die Verteidigung von Dir. Bangert habe ihn stutzig gemacht, es möchten durch ihn zu hohe Anforderungen an das Gedächtnis der Schüler

gestellt werden. Einige gelegentliche Hinweise, wie Dir. Seitz sie wünsche zur Erklärung des Nibelungenliedes, seien als selbstverständlich auch nach Annahme dieses Leitsatzes nicht ausgeschlossen.

Dir. Seitz erklärt sich einverstanden, wenn das wirklich selbstverständlich sei.

Dir. Bangert meint, er müsse mifsverstanden sein; er wolle keine ausführliche Mitteilung aller oder auch nur zahlreicher Sagen der Edda, die vorhandenen Lesebücherstücke böten auch ihm viel zu viel Namen, und eine wesentliche Vereinfachung sei nötig, aber Ausblicke in sie seien unvermeidlich. Er bitte den ersten Teil des Leitsatzes dahin zu ändern, dafs die eddische Kosmogonie und Eschatologie vom Unterricht auszuschliefsen sei.

Der Vorsitzende hält bei den Schulen mit sechs Klassen die nordische Mythologie für einen Luxus, in den Vollanstalten käme sie aber in II¹ zu ihrem Recht; er bittet sodann um Abstimmung über den ersten Absatz:

„Die nordische Mythologie und Sage ist von dem Unterricht der III² auszuschliefsen.“

Dir. Schlee wünscht den Ausdruck dahin zu mildern: . . . gehört nicht zum Pensum der III².

Bei der nun folgenden Abstimmung erklärt sich die überwiegende Mehrheit für die Fassung Bräunings.

Den zweiten Absatz der These: „die deutsche Mythologie gehört dem Geschichtsunterricht an“ bittet Dir. Wallichs zu streichen.

Dir. Bräuning legt kein grofses Gewicht auf Beibehaltung; er denke sich aber, dafs man sehr wohl etwa eine Geschichtsstunde den hauptsächlichsten Göttern der alten Deutschen und ihren Funktionen widmen könne.

Dir. Fink spricht sich gegen die Verlegung der Sagen in die Geschichtsstunden aus. Er meine mit Dir. Detlefsen, die dichterische Welt der Sage sei eine Welt für sich und streng von der Darstellung der Thatsachen der wirklichen Geschichte zu trennen. Der Geschichtslehrer habe nur mit der Wirklichkeit, mit Geschichte zu thun.

Der Vorsitzende bemerkt, dafs Dir. Detlefsens Äusserung sich nur auf die Heldensagen als Denkmäler der Litteratur, nicht auf die Mythologie bezogen habe.

Dir. Wallichs erklärt, der Geschichts-Unterricht dürfe seiner Meinung nach keine Stunde für die Mythologie hergeben, aber die Hilfsbücher könnten ebenso wie bei der griechischen so auch bei der deutschen Geschichte etliche Seiten der Götterwelt widmen.

Nachdem sich noch Dir. Collmann und Dir. Franz unter Hinweis darauf, dass ja auch die Lehrpläne die germanische Mythologie nicht erwähnen, für Streichung des Absatzes ausgesprochen haben, ergiebt die Abstimmung die überwiegende Mehrheit für dessen Wegfall.

Zum dritten Teil des 1. Leitsatzes bemerkt Dir. Seitz, bei den sechsstufigen Anstalten könne man unmöglich poetische Darstellungen, d. h. gute Übersetzungen der Nibelungen- und Gudrunlieder ausschliefsen. Die Übersetzung von Freytag sei auch schon amtlich durch verschiedene Prov.-Schul-Kollegien empfohlen, und die Übersetzung von Legerlotz halte er persönlich für gut.

Dir. Franz weist auf den Ausdruck in seiner 2. These hin, dafs bei der Lektüre eine Prosa-Darstellung als Hauptunterlage dienen solle; es empfehle sich allerdings, eine prosaische Inhaltsangabe zu Grunde zu legen und diese nebenher durch einzelne gelungene Stellen einer poetischen Übersetzung zu ergänzen. Die Fassung seines Leitsatzes komme also dem Wunsche des Vorredners entgegen.

Dir. Niemeyer erwidert, Gervinus habe einmal gesagt, ein gut gemachter Auszug des Nibelungenliedes spreche mehr an als das Lied selbst. Das sei sehr richtig, die Schüler hätten davon auch weit mehr.

Dir. Franz schlägt darauf folgende Fassung vor: „die deutschen Sagen sind im wesentlichen auf Siegfried- und Gudrunsage zu beschränken; bei der Siegfriedsage empfiehlt sich eine Prosadarstellung als Hauptunterlage.“

Dir. Collmann findet in dem Zusatz: „im wesentlichen“ den Unterschied zwischen Bräuning und Franz. Da man in den 2 deutschen Wochenstunden nun noch viele andere Aufgaben zu erfüllen und somit nicht viel Zeit für diesen Teil des Pensums zur Verfügung habe, empfehle er die Fassung Dir. Bräunings.

In der nun folgenden Abstimmung wird der erste Teil des Satzes in der Fassung von Dir. Franz angenommen; der von Dir. Bangert gewünschte Zusatz: „und durch Mitteilungen aus der nordischen Mythologie zu ergänzen,“ wird gegen 4 Stimmen abgelehnt. Gegen den 2. Teil und namentlich gegen den Ausdruck: „empfiehlt sich“ wendet sich noch einmal Dir. Bräuning, die bisherigen Übersetzungen könne er für III^2 wirklich nicht empfehlen.

Der Vorsitzende ist dafür, diesen Teil des Leitsatzes fallen zu lassen.

Dir. Franz weist darauf hin, dafs unsere Schullesebücher lange poetische Abschnitte aus dem Nibelungenlied bringen, das sei ein Übelstand, dagegen wolle sich sein Leitsatz aussprechen.

Dir. Schlee hält dies ebenfalls für durchaus angebracht, eine Resolution in diesem Sinne werde auf die Verfasser von Lesebüchern wirken, und das müsse Ziel der Versammlung sein.

Beide Berichterstatter einigen sich darauf in der Fassung: „dabei ist der Inhalt durch prosaische Darstellung den Schülern bekannt zu machen.“

Dir. von Holly bittet, hinter „Inhalt“ noch das Wort „vorzugsweise“ einzuschieben.

Dir. Seitz regt die Frage an, ob es überhaupt für Vollanstalten wohlgethan sei, das Nibelungenlied in VI, III^2 und II^1, also dreimal, zu behandeln.

Bei der Abstimmmung wird die zuletzt vorgeschlagene Fassung mit dem Zusatz „vorzugsweise“ angenommen. Demnach lautet der erste Leitsatz:

„Die nordische Mythologie und Sage ist von dem Unterricht in III[2] auszuschliefsen; die deutschen Sagen sind im wesentlichen auf die Siegfried- und Gudrunsage zu beschränken, dabei ist der Inhalt vorzugsweise durch prosaische Darstellung den Schülern bekannt zu machen.“

Der Vorsitzende verliest alsdann den zweiten Leitsatz Cauers, der von Bräuning wörtlich übernommen ist: „Die Homerlektüre in R III hat sich bewährt. Es empfiehlt sich in III[2] die Odyssee, in III[1] die Ilias zu behandeln, gleichviel in welcher Übersetzung. Gekürzte Texte sollen den Schülern nicht in die Hand gegeben werden.“ Er erklärt dabei, den Lehrplänen widerspreche es, schon in III[2] Homerlektüre zu betreiben.

Dir. Bräuning äufsert, auf Grund einer Besprechung, die er mit Dir. Franz am Vorabend gehabt habe, nehme er diesen Leitsatz zu Gunsten der 7. These des Mitberichterstatters zurück. Diese lautet:

„Bei der Homerlektüre an Realanstalten ist nur die Odyssee eingehender zu behandeln. Eine Ausdehnung dieser Lektüre über 2—3 Monate ist nicht wünschenswert. Die Auswahl der Übersetzung ist nicht auf Voss zu beschränken.“

Der erste Teil dieser These wird ohne weitere Verhandlung angenommen.

Die genaue Zeitbestimmung von 2—3 Monaten hält der Vorsitzende nicht für angebracht, für ein höchstes Mafs könne sie auch nicht angesehen werden.

Dir. Franz: Die Jahresberichte wiesen nach, dafs an einzelnen Anstalten auf die Homerlektüre unverhältnismäfsig viel Zeit verwendet werde; sie sei bis in das 2. Halbjahr ausgedehnt worden. Darüber müfsten doch die andern Aufgaben des deutschen Unterrichts zu kurz gekommen sein; so erscheine ihm eine zeitliche Beschränkung wünschenswert. Die Übersetzung von Voss sodann leide an vielen Härten.

Dir. Niemeyer weist darauf hin, dafs in Wirklichkeit doch unmöglich die ganze Zeit, innerhalb deren die Homerlektüre betrieben werde, nur auf den Homer verwandt sein könne. Nebenher seien doch sicher die Aufsatzübungen gegangen und Gedichte gelernt worden.

Dir. Schlee erklärt, diese Forderung in die Lehrpläne hineingebracht zu haben. Die wichtigsten Gestalten und Geschichten der griechischen Heldensage, die gewissermafsen zum eisernen Bestand der Bildung gehörten, dürften auf den Realanstalten nicht zu kurz kommen. Dafs sich ihre Behandlung durch ein ganzes Semester hinziehe, sei nicht verwunderlich; wie Dir. Niemeyer schon bemerkt habe, würden darüber die andern Aufgaben des deutschen Unterrichts nicht vernachlässigt.

Dir. Wolff glaubt, dafs sich die erste Bemerkung des Berichterstatters Dir. Franz wohl auf die Realabteilung in Schleswig beziehe. Er bitte, diese Freiheit den Realanstalten nicht zu nehmen. Was die Übersetzung von Voss anlange, so sei sie ein berühmtes Stück unserer deutschen Litteratur und deshalb schon festzuhalten.

Dir. Franz bleibt dabei, die Ausdehnung der Homerlektüre über einen allzulangen Zeitraum sei zu verwerfen; gerade in unserer Provinz, in der die Schüler vielfach das Plattdeutsche als Umgangssprache benutzten, müsse auf der Mittelstufe reichliche Prosalektüre betrieben werden. In der Oberrealschule in Flensburg seien dagegen 44 Stunden auf Homer verwandt worden.

Der Vorsitzende fragt, ob die Versammlung ein Zeitmafs festzusetzen wünsche.

Trotz der Forderung von Dir. Franz und Dir. Heilmann, dafs ein Protest gegen zu grofse Ausdehnung am Platze sei, fällt bei der Abstimmung dieser Teil des Leitsatzes.

Den dritten Absatz, dafs die Auswahl nicht auf Voss zu beschränken sei, findet der Vorsitzende sehr glücklich gefafst.

Auf die Bemerkung des Dir. Seitz, dafs man aber nur die erste Ausgabe vom J. 1781 empfehlen könne, erwidert der Vorsitzende, dafs gerade die zweite Ausgabe Volksbuch geworden sei. Als treffliche Übersetzungen nenne er noch die von Hubatsch und Ehrenthal, die These lasse die Wahl ja frei.

Dir. Schlee hat Versuche mit Voss und mit Hubatsch gemacht; er sei auch für Freiheit.

Die Abstimmung ergiebt einstimmige Annahme des Satzes. Demnach lautet der zweite Leitsatz:

> „Bei der Homerlektüre an den Realanstalten ist nur die Odyssee eingehender zu behandeln. Die Auswahl der Übersetzung ist nicht auf Voss zu beschränken."

Es folgt die Beratung über den dritten Leitsatz Dir. Bräunings: „Nur durch eine Gedichtsammlung, die von IV ab bis in die oberen Klassen in den Händen der Schüler ist, können diese mit den besten Schätzen unserer Poesie vertraut gemacht werden. Die daneben gebrauchten prosaischen Lesebücher haben den Stoff für mehrere Klassen zu enthalten."

Dir. Bräuning führt aus: Der Leitsatz enthalte zwei Teile, die erste Hälfte über die Gedichtsammlung habe er von Dir. Cauer übernommen. Sie enthalte einen sehr richtigen Gedanken. Schon wegen der auswendig zu lernenden Gedichte, die doch in den folgenden Klassen lebendig erhalten werden müfsten, sei eine von IV ab über alle Klassen sich erstreckende Gedichtsammlung sozusagen eine Notwendigkeit. Ferner biete ein solches

Lesebuch dem Lehrer Gelegenheit, verschiedene Gedichte zusammenzustellen; vor allem aber rufe es dem Schüler die früher gelesenen Gedichte wieder in Erinnerung, die bei jährlich wechselnden Lesebüchern ganz in Vergessenheit gerieten. Daher wüſsten die Schüler der oberen Klassen oft verzweifelt wenig von unserer Lyrik, ja auſser etlichen Gedichten Schillers und Uhlands kaum irgend ein lyrisches Gedicht. Echtermeyer sei sehr zu empfehlen, aber auch der dritte Teil des Lesebuches von Puls: „Gedichtsammlung aus den letzten 150 Jahren“ sei trotz der Beschränkung auf die Klassen IV bis II² brauchbar. Die Anordnung nach Autoren sei ein glücklicher Griff.

Der Vorsitzende stellt fest, daſs an neun Anstalten bereits entweder Echtermeyer oder Puls eingeführt seien; die Annahme des ersten Teils des Leitsatzes sei also unbedenklich, dagegen müsse er sich gegen die Empfehlung eines bestimmten Buches aussprechen.

Dir. Schlee ist der Ansicht, daſs eine Gedichtsammlung neben den Lesebüchern aus praktischen Gründen nicht zu empfehlen sei; das könne leicht zu Unklarheit bei den Schülern führen, welches Buch nun für die deutsche Stunde mitzunehmen sei. Puls sei von vornherein auf Teilung von Poesie und Prosa eingerichtet, er könne das nicht für richtig halten. Etwas anderes sei es, wenn alle auswendig zu lernenden Gedichte in reicher Auswahl, zugleich mit den Scenen, die aus Dramen gelernt zu werden pflegten, in einem kleinen Bändchen vereinigt würden. Von R. Böttcher in Königsberg sei eine solche Zusammenstellung erschienen, die völlig ausreiche, wenn er nicht irre, zum Preise von 1 Mark.

Dir. Wassner unterstützt den Leitsatz. Die Unkenntnis der Lyrik sei in II und I thatsächlich groſs, diesem Miſsstand könne eine gute Gedichtsammlung abhelfen. Das Buch solle ein Hausfreund des Schülers werden.

Dir. Niemeyer weist auf die Gefahr hin, durch schulmäſsige Behandlung die schönen Dichtungen den Schülern geradezu zu verleiden. Dieselbe Gefahr bestehe beim zwangsweisen Auswendiglernen; vielen werde das nicht schwer, für sie sei es mehr eine Freude als eine Last; vielen aber falle das Lernen blutsauer, und in solchem Falle sei ein Zwang von Übel. Er habe wohl bei der Glocke und auch sonst bei längeren Gedichten in der Stunde gefragt: Wagt sich wohl jemand daran, das auswendig zu lernen? Er warne dringend, der ganzen Klasse längere Gedichte aufzugeben, behalten würden sie doch nicht von allen; eine treffliche Beschränkung biete die Forderung an den Lehrer, selbst alles mitzulernen, was er den Schülern zumute.

Dir. Seitz ist gegen die Bestimmung: „von IV ab“, unterste Grenze könne höchstens die III. sein.

Die folgende Abstimmung ergiebt Einstimmigkeit für die Forderung einer Gedichtsammlung überhaupt; dafür, daſs sie schon von IV ab einzuführen sei, sind 15, für III² als Anfangsklasse, 14 Stimmen.

Über den zweiten Teil des Leitsatzes, dafs die neben der Gedichtsammlung gebrauchten prosaischen Lesebücher den Stoff für mehrere Klassen enthalten sollen, bemerkt Dir. Bräuning, er halte diese Forderung nicht für wesentlich, aber ihm erscheine es praktischer, wenn ein Lesebuch für zwei und mehr Jahre ausreiche. Kollisionen zwischen den verschiedenen Lehrern würden doch unschwer zu vermeiden sein.

Dir. Franz legt auch kein grofses Gewicht auf diese Forderung, auch habe er Schwierigkeiten praktischer Art gefunden, die Verabredung eines Kanons habe immer etwas Bedenkliches; er bitte diesen Teil des Leitsatzes ganz zu streichen.

Dir. Collmann dagegen will zum mindesten einen Ausspruch darüber, dafs neben der Gedichtsammlung auch lediglich prosaische Stücke enthaltende Bücher vorhanden sein müfsten. Ebenso ist der Vorsitzende für Beibehaltung des Satzes.

Dir. Schlee bittet, den Kostenpunkt der Anschaffung nicht vergessen zu wollen.

Dir. Wallichs wünscht im Hinblick auf die kombinierten Tertien mindestens nur ein prosaisches Lesebuch für diese beiden Jahrgänge.

Dir. Franz erinnert daran, dafs die Prosalektüre, wie er in seinem fünften Leitsatz betont habe, gerade in III eifriger Pflege bedürfe. In der Prima komme sie durch die Lektüre der Schriften Lessings zur Geltung, in den mittleren Klassen werde sie oft versäumt.

Es wird darauf die von dem Vorsitzenden formulierte Fassung angenommen: „Es empfiehlt sich, dafs die daneben gebrauchten prosaischen Lesebücher den Stoff für mehrere Klassen enthalten.“ Mithin lautet der dritte Leitsatz:

> „Nur durch eine Gedichtsammlung, die von IV ab bis in die oberen Klassen in den Händen der Schüler ist, können diese mit den besten Schätzen unserer Poesie vertraut gemacht werden. Es empfiehlt sich, dafs die daneben gebrauchten prosaischen Lesebücher den Stoff für mehrere Klassen enthalten.“

Zu seinem Leitsatz 4a: „Die Glocke ist neben dem eleusischen Fest, Kassandra, Klage der Ceres für II[2] geeigneter als für III[1]“ bittet Direktor Bräuning hinter: „Klage der Ceres“ noch den Zusatz: „und anderen“ machen zu wollen.

Dir. Collmann ist dagegen der Meinung, man solle in dem Leitsatz blofs die Glocke nennen; in den Lehrplänen würden die anderen Dichtungen ja gar nicht erwähnt.

Dir. Schlee führt aus, man habe nicht darnach zu fragen, was wir besser hinaufschieben, sondern was wir bei der grofsen Fülle von Ge-

dichten, die alle Anspruch auf Behandlung in der Schule hätten, allenfalls in die unteren Klassen hinunterholen könnten, um in den oberen Raum für noch schwierigere zu schaffen. Von diesem Gesichtspunkte aus empfehle er dringend, die Glocke für III[1] anzusetzen; ihre Behandlung dort sei sehr gut möglich.

Dir. Wallichs ist mit Dir. Collmann einverstanden, nur die Glocke in Betracht zu ziehen, er erklärt sich aber gegen Dir. Schlee. Die hauptsächlichsten Gedanken der Glocke gingen weit über Tertianerverständnis hinaus; der Knabe empfände die Schönheit des Gedichtes nicht, und später lese er es vielleicht nicht, weil er es „gehabt" habe.

Dir. Wolff tritt für Dir. Schlee ein. Die Gedichte Schillers seien ja gewifs nicht für Tertianer gedichtet, aber von ihnen allen biete gerade die Glocke schon dem einfachsten Verständnis besonders viel. Einzelne Schwierigkeiten blieben am besten unberührt, er rechne dahin z. B. die Anspielungen auf die französische Revolution, aber die Schilderung der Feuersbrunst verstehe jeder Tertianer. Dazu sei der Aufbau, vom einzelnen zur Familie, zum Staat, so klar, dafs die Dichtung als einheitliches Kunstwerk schon in III aufgefafst und empfunden werde.

Dir. Spanuth erklärt, die Glocke neun- bis zehnmal in III[1] behandelt und gern behandelt zu haben; frage man aber allgemein, ob es besser sei, sie nach II oder nach III zu verlegen, so könne die Entscheidung nur für II ausfallen. Das sei auch allgemein in den Berichten der einzelnen Anstalten ausgesprochen.

Der Vorsitzende bittet darauf, Leitsatz 4a mit 4b („Ob Tell in III[1] oder II[2] zu behandeln ist, mufs den einzelnen Schulen überlassen werden.") zu vereinen und abzustimmen über die Fassung:

> „Ob die Glocke und Tell in III[1] oder II[2] zu behandeln sind, mufs den einzelnen Schulen überlassen werden."

In dieser Fassung wird der vierte Leitsatz einstimmig angenommen.

Die Beratung wendet sich dann dem zweiten Teil des sechsten Leitsatzes von Dir. Franz zu: „Als gröfsere Dichtung kann für III[1] Herzog Ernst empfohlen werden. Daneben sind Balladen Schillers und die Sänger der Befreiungskriege zur Lektüre besonders geeignet."

Dir. Wolff wendet sich gegen die Empfehlung des Herzog Ernst. Diese Dichtung sei kein Drama, drei Motive verdrängten sich gegenseitig, so sei sie zur ersten Einführung in die dramatische Lektüre besonders ungeeignet. Überdies sei die III[1] mit Schillers Balladen, den Sängern der Befreiungskriege und der unentbehrlichen Prosalektüre genügend versorgt.

Die Abstimmung ergiebt für die Empfehlung des Herzog Ernst nur zwei Stimmen.

Dir. Heilmann erklärt sich gegen die Hervorhebung der Sänger der Befreiungskriege, ihre Lieder gehörten in den Geschichtsunterricht der II^2. In der III sei ihre Durchnahme fast unmöglich wegen der noch mangelnden Geschichtskenntnis.

Prof. Zschech tritt dieser Ansicht bei; ebenso Dir. Schenk, es sei geradezu unmöglich, im Geschichtsunterricht der II^2 an ihnen stillschweigend vorüberzugehen.

Dagegen erklärt Dir. Wallichs, daſs der Geschichtslehrer die Dichtungen selbstverständlich heranziehen werde, er könne sie aber nicht durchnehmen, das sei Sache des deutschen Unterrichts.

Dir. Franz stimmt bei, der Schritt von einer Mitteilung oder dem Vorlesen einzelner Gedichte bis zur zusammenfassenden Durchnahme sei noch recht weit und letzteres Sache der deutschen Stunde.

Dir. Kirschten findet, daſs die Sänger der Befreiungskriege im deutschen Unterricht der III^1 zu isoliert stehen würden. Vorbedingung zu ihrem Verständnis sei die Kenntnis der zeitgeschichtlichen Ereignisse, und diese bringe erst der Geschichtsunterricht der II^2.

Dir. Schenk erklärt, an eine Durchnahme der Gedichte im Geschichtsunterricht denke er nicht, nur an ein Vorlesen seitens des Lehrers.

Dir. Heilmann hält dagegen daran fest, daſs der Geschichtslehrer auch für eine ausreichende Besprechung der Gedichte zu sorgen habe.

Dir. Fink betont nochmals, bei der Gröſse des in II^2 zu bewältigenden geschichtlichen Pensums sei dies geradezu unmöglich. Poetische Zugaben dürfe man dem Geschichtslehrer auf keiner Stufe auferlegen.

Dir. Schlee bittet, die Frage nicht weiter zu verfolgen. Verschiedene Dinge seien dabei zusammengeworfen. In der VI beginne doch schon das Lernen etlicher hierher gehöriger Gedichte. Weiter würden in den Gesangstunden nicht wenige Lieder von Arndt und Körner gesungen. Schenkendorf und Rückert endlich gehörten erst in den litteraturgeschichtlichen Unterricht der Prima. Er halte also dafür, daſs man die Dichter der Befreiungskriege in dem Leitsatze streichen solle.

Für Streichung spricht auch Dir. Wolff. Diese Gedichte kämen weniger als Litteraturerzeugnisse in Betracht; sie seien die hervorragendsten geschichtlichen Dokumente des nationalen Geistes von 1813 und redeten eine deutlichere Sprache als Treitschke und alle Geschichtswerke.

Der Vorsitzende läſst darauf zunächst über die Frage abstimmen, ob überhaupt die Sänger der Befreiungskriege im deutschen Unterricht behandelt werden sollen. Dafür ergiebt sich eine überwiegende Majorität. Dagegen wird rücksichtlich der Klassenstufe, die für diese Durchnahme am geeignetsten sein dürfte, den Lehrerkollegien freie Entscheidung überlassen.

Leitsatz 6 von Dir. Franz ist somit ganz gefallen.

Gegen den fünften Leitsatz des Dir. Bräuning: „Die Jungfrau von Orleans ist zur Lektüre in II² durchaus geeignet“ erhebt sich keinerlei Widerspruch, nur wünscht Dir. Spanuth das Wort „durchaus“ gestrichen. Diese Hervorhebung sei wohl nur durch die entgegengesetzten Erklärungen etlicher Berichte hervorgerufen; solch' gegensätzlicher Stimmung dürfe der Leitsatz nicht Ausdruck verleihen. Die folgende Abstimmung fällt dementsprechend aus; der fünfte Leitsatz lautet demnach:

„Die Jungfrau von Orleans ist zur Lektüre in II² geeignet.“

Zu seinem sechsten Leitsatz: „Außerdem können in dieser Klasse (II²) gelesen werden: Hermann und Dorothea, Maria Stuart, Götz von Berlichingen, Prinz von Homburg, Minna von Barnhelm“ bemerkt Dir. Bräuning, daß er mit Absicht das Wort: „können gelesen werden“ gebraucht habe. Verschiedene Berichterstatter betonten, daß sie diese Stücke in II² mit Erfolg gelesen hätten und sie deshalb beizubehalten wünschten, und da sei es ihm unbillig vorgekommen, eine Beschränkung aufzuerlegen. Daß er persönlich diese Wünsche nicht völlig teile, habe er durch die Reihenfolge, in der er die Stücke aufzähle, andeuten wollen. In erster Linie sei er für Hermann und Dorothea, in zweiter Linie für Maria Stuart. Dies Stück biete zwar weniger konfessionelle und politische als psychologische Schwierigkeiten; jedenfalls seien die ersteren leicht zu überwinden, die letzteren brauchten nicht erschöpfend behandelt zu werden. Götz sei zwar im dramatischen Aufbau wenig geschlossen, aber wenn vorher z. B. die Jungfrau von Orleans gelesen werde, so sei das unbedenklich. Für den Prinzen von Homburg könne er sich weniger erwärmen, und was Minna von Barnhelm anlange, so finde seiner Erfahrung nach nur die Nebenhandlung Teilnahme und wirkliches Verständnis in II².

Dir. Wolff wendet sich mit Entschiedenheit gegen den Prinzen von Homburg. Sympathisch sei in ihm nur die Person des großen Kurfürsten. Der Entwicklungsgang des Helden biete große psychologische Schwierigkeiten; schon gleich zu Beginn des Stückes sei sein eigentümliches, somnambulisches Wesen schwer zum Verständnis zu bringen. So rate er, lieber die Hermannschlacht zu nehmen, wenn überhaupt ein Stück von Kleist. Die Schüler der Realanstalten erführen von Arminius sonst kaum etwas, und die Gymnasiasten lernten ihn erst bei der Tacituslektüre kennen. Fremdartig mute uns ja Hermanns Verhältnis zu Thusnelda und der Zweikampf an, aber das seien Nebensachen. Das Drama sei als ein großartiger Vorläufer der Dichtungen der Befreiungskriege den Untersekundanern wohl nahe zu bringen.

Der Vorsitzende erklärt, über die Vorschläge des Leitsatzes getrennt abstimmen lassen zu wollen, bis zum Götz von Berlichingen einschließlich würden sie vielleicht die Zustimmung der Mehrheit finden.

Dir. Spanuth nimmt aus dem Berichte Dir. Cauers die Meinung auf, dafs Minna von Barnhelm und Hermann und Dorothea für II² nicht geeignet seien.

Dir. Niemeyer teilt aus seiner Erfahrung mit, dafs diese beiden Dichtungen sich ganz vorzüglich für I eigneten; sie seien auch eine Fundgrube für treffliche Aufsatzthemata. Ihm würde es für seinen Unterricht in I sehr unangenehm gewesen sein, wenn ihm der Deutschlehrer der II diese Stücke bereits vorweggenommen hätte.

Dir. Strehlow tritt für Scheidung der Vollanstalten von den sechsstufigen Anstalten ein. Für jene sei es ja sehr hübsch, sich mit diesen beiden Dichtungen erst in I zu befassen, und es würde gewifs dabei mehr herauskommen als bei einer Behandlung in II². Für die sechsstufigen Anstalten aber seien beide Stücke in II² nicht zu entbehren.

Bei der Abstimmung ergiebt sich die Annahme des Leitsatzes unter Auslassung des Prinzen von Homburg. Für dessen Empfehlung finden sich nur drei Stimmen; für Erwähnung der Hermannschlacht ist nur eine Stimme. Eine Scheidung der verschiedenen Anstalten wird abgelehnt, indem Direktor Schlee hervorhebt, es sei hierbei überhaupt nur auf die Vollanstalten Rücksicht genommen. Dir. Franz wünscht noch eine Abstimmung, ob nicht aus seinem neunten Leitsatz Heyses Colberg mit aufgenommen werden solle. Nachdem Dir. Wolff diesen Vorschlag als unannehmbar abgewiesen und gegenüber dieser Dichtung auf die ganz anders wuchtigen Lieder der Sänger der Befreiungskriege hingewiesen hat, findet sich bei der Abstimmung für die Empfehlung dieses Dramas keine Stimme. Demnach lautet der sechste Leitsatz:

> „Aufserdem können in dieser Klasse (II²) gelesen werden: Hermann und Dorothea, Maria Stuart, Götz von Berlichingen, Minna von Barnhelm.“

Zur Beratung gestellt wird alsdann der siebente Leitsatz Dir. Bräunings: „Es empfiehlt sich nicht für II² einen jährlichen Kanon (Jungfrau von Orleans, Hermann und Dorothea, Minna von Barnhelm) festzulegen. Jedoch ist dafür zu sorgen, dafs Hermann und Dorothea und von Schiller entweder die Jungfrau von Orleans oder Maria Stuart mit jeder Schülergeneration entweder in II² oder II¹ behandelt wird.“

Dir. Bräuning bemerkt dazu, dafs der erste Teil dieses Leitsatzes nach der Annahme des vorigen Leitsatzes als selbstverständlich erscheinen könnte, der zweite wolle zu grofser Willkür entgegentreten.

Dir. Niemeyer wünscht die zweite Hälfte gestrichen, ihm gefalle die Beschränkung der Freiheit nicht, und dann müsse er wiederholen, dafs er für Verlegung von Hermann und Dorothea nach I sei, er würde sich als Primalehrer dies Stück nicht haben nehmen lassen.

Dir. Spanuth schliefst sich dem an. Bei der Abstimmung findet der ganze Leitsatz nur geringe Unterstützung, er ist somit gefallen.

Als achten Leitsatz hat Dir. Bräuning den siebenten Leitsatz des Berichterstatters Dir. Cauer aufgenommen. „Für II^2 ist ein Lesebuch, das nur prosaische Stücke enthält, dringend zu wünschen. Durch stärkere Pflege der Prosalektüre sollen die Schüler zwar auch schreiben, vor allem aber lesen lernen.“ Er bemerkt hierzu, dafs die Prosalektüre im Unterricht der II^2 neuerdings zu sehr zurückgetreten sei. Man empfehle zur Privatlektüre noch vielfach Schillers historische Schriften, diese seien aber als Vorbilder für die eigenen Aufsätze durchaus ungeeignet. Somit sei ein Lesebuch wünschenswert, wenn auch nicht gerade das von Paulsiek-Muff herausgegebene. Classicität der Prosastücke sei durchaus zu verlangen. Muff bringe als Muster des rhetorischen Stils nicht etwa eine Rede von Bismarck, sondern eine eigene Sedanfestrede.

Dir. Collmann will, den fünften Leitsatz des Mitberichterstatters aufnehmend, die Prosalektüre auch für III^1 besonders betont wissen. Er schlägt demnach folgende Fassung des Leitsatzes vor: „In III und II^2 ist der Prosalektüre eifrige Pflege zu widmen an der Hand eines nur prosaische Stücke enthaltenden Lesebuches.“

Dir. Franz erklärt die Bedeutung der pointierten Ausdrucksweise: „lesen lernen“; die Schüler müfsten angeleitet werden, das Gelesene alsbald richtig aufzufassen und zu verstehen, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden; wogegen Dir. Fink hervorhebt, er finde in diesem Ausdruck des Leitsatzes auch die Bedeutung, dafs die Jungen selber Lust am Lesen gewinnen, dafs sie wieder mehr lesen möchten.

Dir. Niemeyer ist der gleichen Meinung, es sei eine Hauptsache, Lesecifer in der Jugend zu erwecken und passend zu regeln. In der Klasse könne man doch nur wenig lesen; es gebe aber gerade für diese Altersstufe sehr geeignete biographische und historische Bücher, er nenne nur Nettelbecks Selbstbiographie und die Lebenserinnerungen von Klödens.

Dir. Wallichs weist auf den ursprünglichen Sinn des Leitsatzes zurück, zur Verhandlung stände ja nur die Lektüre des deutschen Schulunterrichts. Er stimmt der Fassung Dir. Collmanns zu.

Dir. Flebbe bittet, statt des Ausdruckes: „eifrige Pflege zu widmen“ lieber nur sagen zu wollen: „ist nicht zu vernachlässigen.“

Der Vorsitzende formuliert zum Zwecke der Abstimmung den Leitsatz dahin: „Auch die Prosalektüre ist in III^1 und II^2 an der Hand eines Lesebuches eifrig zu pflegen.“ In dieser Fassung findet der Leitsatz entgegen dem Vorschlag des Dir. Flebbe Annahme.

Der weitere Zusatz in dem Leitsatz des Dir. Bräuning: „Durch stärkere

Pflege — — — lesen lernen" wird darauf von dem Berichterstatter zurückgezogen. Somit lautet der siebente Leitsatz:

„Auch die Prosalektüre ist in III¹ und II² an der Hand eines Lesebuches eifrig zu pflegen."

Damit ist das erste Thema erschöpft und und es tritt um 12 Uhr 20 Minuten eine Pause ein.

Angenommene Leitsätze.

1. Die nordische Mythologie und Sage ist von dem Unterricht in III² auszuschliefsen; die deutschen Sagen sind im wesentlichen auf die Siegfried- und Gudrunsage zu beschränken, dabei ist der Inhalt vorzugsweise durch prosaische Darstellung den Schülern bekannt zu machen.

2. Bei der Homerlektüre an den Realanstalten ist nur die Odyssee eingehender zu behandeln. Die Auswahl der Übersetzung ist nicht auf Voss zu beschränken.

3. Nur durch eine Gedichtsammlung, die von IV ab bis in die oberen Klassen in den Händen der Schüler ist, können diese mit den besten Schätzen unserer Poesie vertraut gemacht werden. Es empfiehlt sich, dafs die daneben gebrauchten prosaischen Lesebücher den Stoff für mehrere Klassen enthalten.

4. Ob die Glocke und Tell in III¹ oder II² zu behandeln sind, mufs den einzelnen Schulen überlassen werden.

5. Die Jungfrau von Orleans ist zur Lektüre in II² geeignet.

6. Aufserdem können in dieser Klasse gelesen werden: Hermann und Dorothea Maria Stuart, Götz von Berlichingen, Minna von Barnhelm.

7. Auch die Prosalektüre ist in III¹ und II² an der Hand eines Lesebuches eifrig zu pflegen.

Nach der Pause beginnt um 1 Uhr 15 Minuten die Beratung über das zweite Thema:

Welche Art Aufgaben empfehlen sich besonders für die deutschen Reifeprüfungsaufsätze? und welcher Mafsstab ist bei Beurteilung dieser Aufsätze anzulegen?

Der Vorsitzende eröffnet die Beratung mit der Bemerkung, er halte die Einteilung, wie sie Dir. Bräuning gleichfalls in besonderer Zusammenstellung getroffen habe (A. Gebiete der Themata. B. Anforderungen an das Thema. C. Anforderungen an die Arbeiten), für zweckmässig. Er schlage vor, für den ersten Punkt (Gebiete der Themata) die Leitsätze des Mitberichterstatters, für den zweiten und dritten die des Dir. Bräuning zu Grunde zu legen.

Dir. Franz möchte die Dreiteilung nicht beibehalten sehen, da dieselbe nicht im Thema begründet sei. Den zwei Fragen desselben suche seine Zweiteilung zu entsprechen. Der Vorsitzende begründet jedoch seine Behauptung, dafs jene Gliederung sich empfehle, des näheren, und die Konferenz stimmt dem Vorsitzenden zu.

Sodann wendet sich Dir. Bräuning gegen die Behauptung des Berichterstatters (des Dir. Cauer), dafs die Leistungen im Deutschen zurückgegangen seien. Jedenfalls sei der Grund, den Dir. Cauer anführe, dass nämlich in den meisten Berichten der Rat gegeben werde, die Abiturientenaufsätze milde zu beurteilen, nicht stichhaltig. Diese Forderung scheine ihm vielmehr hervorgegangen zu sein aus der Absicht, den vielfach übertriebenen Ansprüchen an die Schüleraufsätze entgegenzutreten. Auf das Deutsche werde jetzt entschieden mehr Gewicht gelegt als früher, und so sei der Grund für die jetzt geringeren Prädikate der Arbeiten vielleicht in höheren Anforderungen zu suchen. Ein allgemeiner Rückschritt sei keinesfalls zu verzeichnen. Er selbst habe Cauers Behauptung dadurch nachgeprüft, dafs er die Prüfungsaufsätze des Meldorfer Gymnasiums, die seit 1859 verfafst seien, gelesen habe. Im Ganzen sei weder ein Fortschritt noch ein Rück-

schritt festzustellen. Die Arbeiten aus früherer Zeit enthielten im allgemeinen mehr Gedanken, die Phantasie sei entwickelter gewesen, dafür seien sie aber dissoluter als die heutigen. Jetzt hätten die Schüler mehr Fertigkeit und Geschick im Gliedern; dafür seien sie aber vielleicht gedankenärmer.

Jedenfalls trage nach seiner Überzeugung der Wegfall des lateinischen Aufsatzes keine Schuld an dem Rückgange der Leistungen im Deutschen, wenn wirklich von einem solchen die Rede sein sollte.

Dir. Wolff stimmt diesen Ausführungen zu. Auch er habe die Aufsätze des Schleswiger Gymnasiums von 1875 bis 1884 geprüft, möchte jedoch eher behaupten, dafs früher besser disponiert worden sei. Sein Amtsvorgänger habe mehr allgemeine Themata gestellt, und auch er sei für eine starke Berücksichtigung allgemeiner Themata. Jetzt seien die Schüler vielfach nur Referenten der Lektüre.

Da niemand weiter zur allgemeinen Beratung das Wort wünscht, werden, der vom Vorsitzenden vorgeschlagenen Einteilung gemäfs, die von den „Gebieten der Themata“ handelnden Leitsätze des Mitberichterstatters (des Dir. Franz) zur Beratung gestellt.

Dir. Collmann findet, dafs Leitsatz 1 und 2 zusammenfallen, und beantragt deshalb, den ersten zu streichen.

Dir. Franz erwidert, dafs der zweite Leitsatz schon wegen des Satzes „doch hat . . . . . stellen“ vom ersten abweiche, verzichtet jedoch auf den ersten.

Die erste Hälfte des zweiten Leitsatzes wird darauf von der Konferenz angenommen.

Dir. Wolff erklärt sich gegen den Ausdruck: „unter einen . . . . noch nicht bearbeiteten Gesichtspunkt zu stellen“ in der zweiten Hälfte mit der Begründung, dafs auch die konzentrierte Wiedergabe des Inhaltes eines Schriftwerkes, da sie Ansprüche an die Denkkraft der Schüler stelle, unter Umständen eine recht geeignete Aufgabe sein könne, ohne dafs dafür ein ganz neuer Gesichtspunkt aufgestellt werde. So sei z. B. nach der Lektüre von Platos Apologie das Thema „Wie verteidigt sich Sokrates?“ durchaus brauchbar. Oder nach der Lektüre von Cicero „Begriff und Bedeutung der Beredsamkeit.“

Dir. Bräuning nimmt Anstoss an dem Ausdruck „bearbeiteten Gesichtspunkt“ da er nicht angebe, von wem, ob vom Lehrer oder Schüler, der Gesichtspunkt noch nicht bearbeitet sein solle.

Dir. Franz hält die von Dir. Wolff vorhin genannten Themata für wohl geeignet, erklärt aber, dafs dann bei der Lektüre in der Klasse diese Zusammenfassung noch nicht gemacht sein dürfe, wenn anders das Thema zur Reifeprüfung gestellt werden solle.

Dir. Wassner hält den Satz für eine Umschreibung der Vorschrift der

Prüfungsordnung, in der es (§ 7, 2) heifse: „Die gestellten Aufgaben dürfen nicht einer der bereits bearbeiteten Aufgaben so nahe stehen, dafs ihre Bearbeitung aufhört, den Wert einer selbständigen Leistung zu haben.“

Dir. Schlee: Es ist zu fordern, dafs der Schüler den Stoff nicht blofs beherrsche, sondern auch neu zu gruppieren und unter einer noch nicht durchgenommenen Beziehung die in Betracht kommenden Momente zu bearbeiten verstehe. Von dieser Art ist z. B. das Thema: Wie greift Leonore in Goethes „Tasso“ in den Gang der Handlung ein? Der Stoff selbst soll dem Abiturienten nicht neu sein; den kann und soll er in den wenigen Stunden nicht erst auffinden. Aber Aufsätze referierenden Charakters gewinnen den Wert selbständiger Leistungen, sobald das Gelesene unter einen bestimmten neuen Gesichtspunkt gestellt wird.

Dir. Wolff rät dazu, die Schüler nicht zu sehr zu binden. Man könne und solle von ihnen nur verlangen, dafs sie bringen, was dagewesen sei. Er sei jedenfalls zufrieden, wenn der Prüfungsaufsatz konstatiere, dafs wertvoller in der Schule durchgenommener Stoff verstanden sei. So habe er von seinen Schülern als natürlichen Abschlufs der Unterrichtsarbeit die Bearbeitung des Themas „Wie entwickelt sich im jungen Goethe der Sinn für das Organische?“ fordern können.

Der Vorsitzende ist der Meinung, dafs der zweite Teil des zweiten Leitsatzes sich durch die Vorschrift der Prüfungsordnung erledige.

Die Konferenz stimmt dem Vorsitzenden zu und nimmt den zweiten Leitsatz ohne den Zusatz an.

Leitsatz 3 beantragt Dir. Wolff ganz zu streichen, da durch ihn die Lektüre zu sehr in den Vordergrund gestellt werde, während nach seiner Ansicht allgemeine Themata in erster Linie herangezogen werden müssten.

Dir. Franz erklärt, vollständige Streichung des Leitsatzes sei wegen der ersten Frage des Themas ganz unmöglich.

Dir. Wassner schlägt vor, die Worte von „und zwar . . . . .“ an zu streichen.

Der Vorsitzende wünscht Berücksichtigung der Dichter und darum Streichung von „aber auch . . .“ an.

Dir. Schlee macht geltend, dass die so vorgenommene Beschränkung den Bedürfnissen der Realanstalten widerspreche.

Die von dem Vorsitzenden vorgeschlagene Fassung des 3. Leitsatzes: Wegfall der Worte von „aber auch . . .“ bis „Prosaiker“ und Ersetzung der Worte: „altsprachlichen, an Realanstalten die neusprachlichen“ durch das Wort „fremdsprachlichen“ — wird angenommen.

Leitsatz 4. Der Vorsitzende schlägt vor, den Leitsatz bis zum Worte „liegt“ unverändert anzunehmen, den zweiten Teil aber, weil er überflüssig sei, fallen zu lassen.

Bei der Abstimmung wird diese Fassung angenommen.

Es folgt die Beratung über Leitsatz 5 (3 des Berichterstatters) und zwar wie er von Dir. Bräuning gefaſst ist: „Allgemeine Themata sind nur brauchbar, wenn sie diskutierbare Fragen stellen, über welche die Schüler auf Grund ihrer bisherigen Schulbildung oder eigener Lebenserfahrungen ein Urteil fällen können."

Dir. Niemeyer erklärt sich gegen den Ausdruck „Lebenserfahrungen". Bei Schülern könne davon noch nicht die Rede sein, ihr Gedankenvorrat gehe doch in der Regel auf die Lektüre oder Überlieferung von seiten des Lehrers oder des Hauses zurück.

Dir. Wolff schlägt vor, „nur" zu streichen und hinter „sind" die Worte „von Zeit zu Zeit sehr wohl" einzuschieben, wird aber vom Vorsitzenden darauf aufmerksam gemacht, daſs diese Fassung nur für häusliche Aufsätze passe.

Dir. Heilmann möchte zwischen „Schüler" und „ein Urteil" die Worte „auf Grund ihrer persönlichen, wenn auch geringen Lebenserfahrungen" setzen.

Dir. Fink schlägt statt dieses Einschiebsels vor „auf Grund der erreichten Entwickelung".

Dir. Wassner rät dazu, die Worte von „auf Grund" bis „Lebenserfahrungen" ganz wegzulassen.

Dir. Schlee möchte „nur" und „diskutierbare" tilgen, jedenfalls sei letzteres Wort vom Berichterstatter Dir. Cauer zu eng gefaſst.

Dir. Bräuning erklärt, an dem Ausdruck „diskutierbar" festhalten zu müssen. In Übereinstimmung mit Dir. Cauer wolle er sich gegen solche Themata wenden, die klare, selbstverständliche Wahrheiten enthielten. Bei dem Ausdrucke „diskutierbar" habe er zunächst an solche Themata gedacht. die eine Kritik herausforderten, dann aber auch an solche, bei denen der Schwerpunkt der Untersuchung in der Erklärung und in der Anwendung liege, wie z. B. bei dem Thema: „Willst Du, daſs wir mit hinein in das Haus Dich bauen, Laſs es Dir gefallen, Stein, daſs wir Dich behauen!"

Dir. Heilmann will an der Bräuning'schen Fassung der These nichts ändern, dafür aber hinzufügen: „Danach sind zu verwerfen 1. Themata, welche selbstverständlichen, 2. welche hochschwebenden, 3. welche moralisierenden Inhalt haben.

Dir. Wallichs wünscht gleichfalls Beibehaltung des Leitsatzes mit der Abweichung, daſs die Wörter „nur" und „diskutierbar" gestrichen werden.

Dir. Bräuning ist bereit, den Ausdruck „diskutierbar" fallen zu lassen und dafür zu setzen „Fragen, über die sich etwas sagen läſst."

Dir. Wolff ist für die Wendung „welche die Schüler behandeln können."

Dir. Schlee schlägt vor: „wenn sie Aufgaben stellen, welche die Schüler ausführen können."

Der Vorsitzende bittet, dem Leitsatz folgende Fassung zu geben:

„Allgemeine Themata sind wohl brauchbar, wenn sie Fragen stellen, über welche die Schüler auf Grund ihrer bisherigen Schulbildung oder eigener Lebenserfahrungen ein Urteil fällen können."

In dieser Fassung wird der 5. Leitsatz des Dir. Bräuning angenommen.

Der 6. Leitsatz des Dir. Bräuning, der nur aus der Polemik gegen den Berichterstatter Dir. Cauer hervorgegangen ist, „Themata rein persönlicher Natur sind ungeeignet" fällt ohne Debatte.

Der 7. Leitsatz des Dir. Bräuning (für 4 des Berichterstatters) lautet:

„Es empfiehlt sich, 2 Themata, und zwar am liebsten je eins aus den beiden in Th. 1 bezeichneten Klassen den Abiturienten zur Auswahl zu stellen."

Dir. Bräuning begründet zunächst diesen Leitsatz mit den verschiedenen Anlagen und Interessen der Schüler.

Dir. Wallichs fragt, ob es irgendwo schon praktisch versucht worden sei, mehrere Themata zur Auswahl zu stellen; er fürchte, dafs die Schüler gerade durch die Entscheidung darüber, welches Thema zu wählen sei, in Not kämen.

Der Vorsitzende ist der Ansicht, dafs eine solche Auswahl nur für häusliche Aufsätze angebracht erscheine.

Dir. Graeber mufs aus dem Grunde gegen den Leitsatz sein, weil bei verschiedenen Aufgaben die Arbeiten nicht einheitlich beurteilt werden könnten.

Der Leitsatz wird einstimmig abgelehnt.

Bei der darauf folgenden Beratung über Dir. Cauers Leitsatz 4 = Franz 6: „Die drei vorzuschlagenden Themata werden am besten aus recht verschiedenen Gebieten gewählt" erklärt sich Dir. Graeber im Hinblick auf die sehr kräftige Empfehlung des Hauptberichtes gegen eine zu starke Betonung der allgemeinen Themata. Wenigstens wolle er nicht jedesmal genötigt sein, ein allgemeines Thema zu stellen; denn das bedinge, dafs in jedem Jahre auch eine ganze Anzahl solcher Themata in der Klasse durchgesprochen und behandelt werde. Dabei gebe der Lehrer seine eigenen Gedanken anstatt der doch gewifs gehaltvolleren Gedanken der Meisterwerke unserer und der fremdsprachlichen Litteratur. Die Schüler müfsten sich vor allem mit der Litteratur beschäftigen; dann würden sie auch über den nötigen Stoff verfügen, während sie bei der Bearbeitung allgemeiner Themata davon leicht zu wenig hätten.

Dir. Niemeyer führt als Muster für die Ausbildung der Schüler im Deutschen die Methode von Giesebrecht in Stettin an, der alle in der Prima anzufertigenden Aufsätze dadurch in innere Beziehung zu einander brachte, dafs er gewissermafsen den einen aus dem andern entwickeln liefs.

Der Inhalt des vorhergehenden Aufsatzes bildete die Einleitung zum folgenden, dieser bereitete wieder den nächsten vor u. s. w. — Auf diese Weise seien die Schüler immer wohlgeschult in die Reifeprüfung eingetreten und hätten dann zeigen können, was sie gelernt hätten.

Der Vorsitzende fragt, ob über die 4. Cauer'sche These abgestimmt werden solle.

Die Konferenz bejaht diese Frage, und die Mehrheit nimmt bei der Abstimmung den Leitsatz an.

Nunmehr folgt die Beratung über die Leitsätze des Dir. Bräuning unter B. Anforderungen an das Thema.

Leitsatz 8 (für 5 des Dir. Cauer) lautet: „Das Thema mufs so gestellt sein, dafs aus der Behandlung desselben auf die Urteilsfähigkeit des Schülers geschlossen werden kann. Erzählungen und Inhaltsangaben sind daher auszuschliessen."

Dir. Bräuning begründet diesen Leitsatz des näheren.

Dir. Wolff ist der Ansicht, dafs auch aus Inhaltsangaben auf die Urteilsfähigkeit der Schüler geschlossen werden könne (vergl. die Bemerkung oben S. 105) und führt Beispiele dafür an.

Der Vorsitzende schlägt vor, den Zusatz „Erzählungen . . . auszuschliessen" wegzulassen.

Mit dieser Kürzung wird der Leitsatz angenommen.

Leitsatz 9 des Dir. Bräuning lautet: „Das Thema mufs bestimmt gefafst sein und jedes Mifsverständnis möglichst ausschliefsen."

Dazu erklärt Dir. Bräuning, der Leitsatz scheine zwar eine selbstverständliche Forderung zu enthalten, aber er glaube doch, dafs sie notwendig erhoben werden müsse, schon im Hinblick auf die oft pointiert kurze, aber gerade dadurch unklare Fassung von Thematen, wie man sie öfters in den Programmen finde. Die Form der Frage empfehle sich am meisten.

Die Versammlung stimmt zu und verschärft die Fassung noch durch Streichung des Wortes „möglichst". —

Es folgt die Beratung über die Leitsätze des Dir. Bräuning: C. Anforderungen an die Arbeiten.

Leitsatz 10 lautet: Von dem Abiturientenaufsatz ist zu verlangen:

a) thematische Behandlung,
b) besonnenes Urteil,
c) verständige Anordnung, ohne dafs ein Dispositionsschema unter allen Umständen erforderlich ist,
d) Behandlung der wichtigsten Gesichtspunkte,
e) Korrektheit in grammatischer, orthographischer und im allgemeinen auch in stilistischer Beziehung, ohne dafs auf offenbare Flüchtigkeiten zu viel Gewicht gelegt werden darf.

a) wird ohne Debatte angenommen.

b) läfst die Konferenz auf Vorschlag des Vorsitzenden fallen.

Zu c) bemerkt Dir. Bräuning, er wünsche zwar in der Regel auch die Angabe eines Dispositionsschemas; es könne jedoch der Fall eintreten, wo die Anfertigung eines solchen sehr schwer sei und bei der beschränkten Arbeitszeit dem Schüler erlassen werden könne, wie z. B. bei Charakteristiken. Hier eine logisch richtige Disposition zu geben, dazu gehörten häufig psychologische Kenntnisse, die der Schüler noch nicht habe. Mit einem äufserlichen Schema (Denken, Fühlen, Wollen) sei in der Regel nichts anzufangen.

Dir. Schlee erklärt sich ebenfalls gegen äufserlich schematische Gliederungen.

Auf Vorschlag des Vorsitzenden wird der Zusatz „ohne dafs . . . erforderlich ist" gegen 5 Stimmen abgelehnt, nachdem noch verschiedene Mitglieder sich teils gegen, teils für die Nötigung zu einer Disposition als fester Marschroute oder als Mittel zur Schaffung völliger Klarheit für die Schüler ausgesprochen haben.

d) und e) werden ohne Debatte angenommen. —

Leitsatz 11 des Dir. Bräuning (für 6 des Dir. Cauer) hat die Fassung:

„Nicht verlangt werden kann:

a) vollständige Ausbeutung des Themas,

b) stilistische Glätte."

Dir. Schlee schlägt statt des Ausdrucks „vollständige Ausbeutung" vor „erschöpfende Behandlung".

Mit dieser Änderung wird der Leitsatz angenommen.

Leitsatz 12 des Dir. Bräuning (für 6) lautet: „Eine falsche Behandlung des Themas braucht nicht unter allen Umständen ein ungenügendes Prädikat zur Folge zu haben."

Der Vorsitzende findet diesen Leitsatz durchaus richtig, wenn auch etwas im Widerspruche mit 10a.

Dir. Schenk weist ebenfalls auf diesen Widerspruch hin.

Dir. Bräuning erläutert darauf den Begriff „thematische Behandlung" näher. Er verstehe darunter eine Behandlung, die sich an das Thema halte, und nichts zum Thema nicht Zugehöriges hineinziehe. Wenn das Thema falsch aufgefafst sei, der Schüler aber in seiner Auffassung konsequent bleibe und nicht abschweife, könne immer noch von thematischer Behandlung die Rede sein.

Dir. Franz wünscht das Wort „falsche" durch einen andern Ausdruck ersetzt zu sehen; er schlägt dafür vor, „schiefe" oder „verfehlte" oder „einseitige".

Nachdem Dir. Niemeyer noch ein Beispiel aus seiner Erfahrung für eine entschieden falsche und doch zugleich sinnige Auffassung eines Themas erzählt und Dir. Wolff sich für Beibehaltung des Wortes „falsch“ ausgesprochen hat, wird der Leitsatz unverändert angenommen.

Der 13. Leitsatz des Dir. Bräuning entspricht dem 7. des Berichterstatters. Er lautet: „Zu ungerechtfertigter Milde verleitet leicht die Bestimmung, dafs ungenügende Gesamtleistungen im Deutschen nicht kompensiert werden können. Diese Bestimmung ist aufzuheben.“

Der Vorsitzende verliest mit Bezug auf diesen Leitsatz die Stelle des Ministerialerlasses vom 17. November 1892 (U. II 2258), betr. Reife- und Abschlufsprüfungen nach dem sechsten Jahrgange höherer Schulen“, in der es heifst, dafs „für das Deutsche, worin mündlich nicht geprüft wird und worin allein nicht genügende Gesamtleistungen überhaupt nicht ausgeglichen werden können, — der Fall der nicht genügenden Gesamtleistung erst dann vorliege, wenn der Schüler sowohl in seinen Klassenleistungen als auch in seiner Prüfungsarbeit Ungenügendes geleistet habe.“ Dass man einen Schüler mit ungenügenden Klassenleistungen im Deutschen nach Oberprima versetze, käme wohl nirgends vor. Demnach sei die Auffassung des Berichterstatters, die diesem Leitsatze zu Grunde liege, irrig und der Leitsatz selbst gegenstandslos.

Darauf bittet Dir. Spanuth, es möchte dann auch die betr. Bestimmung der Prüfungsordnung gestrichen werden.

Der Leitsatz wird gegen 2 Stimmen abgelehnt.

Damit schliefst die Verhandlung über das zweite Thema um 3 Uhr.

Angenommene Leitsätze:

A. Gebiete der Themata:

1. Solche Aufgaben empfehlen sich am meisten, zu denen der Schulunterricht den Stoff geliefert hat.
2. Von den verschiedenen Stoffgebieten kommt zunächst die Lektüre in Betracht. Neben den deutschen sind die fremdsprachlichen Schriftsteller zu verwerten und zwar in erster Reihe die Dichter.
3. Auch Aufgaben aus den übrigen Lehrgebieten, namentlich aus der alten und neuen Geschichte, aber auch aus der Religion, der Erdkunde und — bei Realanstalten — der Naturlehre, sind zu empfehlen, zumal wenn der betreffende Unterricht in der Hand des Deutschlehrers liegt.
4. Allgemeine Themata sind wohl brauchbar, wenn sie Fragen stellen, über welche die Schüler auf Grund ihrer bisherigen Schulbildung oder eigener Lebenserfahrungen ein Urteil fällen können.

5. Die drei vorzuschlagenden Themata werden am besten so gewählt, dass sie von recht verschiedener Art sind.

B Anforderungen an das Thema.

6. Das Thema mufs so gestellt sein, dafs aus der Behandlung desselben auf die Urteilsfähigkeit des Schülers geschlossen werden kann.
7. Das Thema mufs bestimmt gefafst sein und jedes Mifsverständnis ausschliessen.

C. Anforderungen an die Arbeiten.

8. Von dem Abiturientenaufsatz ist zu verlangen:
   a) thematische Behandlung,
   b) verständige Anordnung,
   c) Behandlung der wichtigsten Gesichtspunkte,
   d) Korrektheit in grammatischer, orthographischer und im allgemeinen auch in stilistischer Beziehung, ohne dafs auf offenbare Flüchtigkeiten zu viel Gewicht gelegt werden darf.
9. Nicht verlangt werden kann:
   a) erschöpfende Behandlung des Themas,
   b) stilistische Glätte.
10. Eine falsche Auffassung des Themas braucht nicht unter allen Umständen ein ungenügendes Prädikat zur Folge zu haben.

Zweite Sitzung.

Kiel, den 11. Oktober 1899.

Beginn der Verhandlungen 9 Uhr vormittags.

Beratung über das dritte Thema:

Wie hat sich der mathematische Unterricht zu gestalten, damit die Schüler mehr lernen, das Mathematische in den sich ihnen im Leben darbietenden Erscheinungen zu erkennen?

Vorsitzender: Provinzialschulrat Dr. Brocks.
Berichterstatter: Prof. Dr. Karras-Kiel.
Mitberichterstatter: Direktor Prof. Dr. Baer-Kiel.
Protokollführer: Prof. Dr. Stolzenburg-Kiel u. Dir. Dr. Willenberg-Elmshorn.

Vor Eintritt in die Tagesordnung teilt der Vorsitzende den am vorhergehenden Tage erfolgten Tod des Direktors Spangenberg in Neumünster mit und fordert die Versammlung auf, sich zu Ehren des Verstorbenen von den Sitzen zu erheben. Auf Vorschlag des Vorsitzenden wird beschlossen, zur Beerdigung einen Kranz zu schicken.

Ferner verliest der Vorsitzende die Drahtantwort, die vom Provinzial-Schulrat Dr. Kammer in Breslau auf den an ihn gerichteten telegraphischen Grufs eingegangen ist, und schlägt vor, an Direktor Dr. Cauer in Düsseldorf, welchem der Bericht über das am vorhergehenden Tage behandelte Thema zu verdanken sei, einen telegraphischen Grufs zu richten.

Hierauf weist der Vorsitzende die Bemerkungen, die der Berichterstatter auf S. 43 über die Stellung des mathematischen Lehrers am Gymnasium gemacht hat, als seit geraumer Zeit nicht mehr zutreffend zurück, desgl. den Inhalt der Note des Mitberichterstatters auf S. 73, da nach dem übereinstimmenden Urteile der Gymnasial-Direktoren die Leistungen in der Mathematik auf dem Gymnasium in der Gegenwart recht erfreulich seien, was von der Versammlung bestätigt wird.

Der Berichterstatter, der hierauf das Wort erhält, führt aus, dafs allgemeine Bemerkungen über das Thema nicht nötig seien, da seine Ansichten mit denen des Mitberichterstatters in den wesentlichen Punkten erfreulicher Weise übereinstimmten; den Rechenunterricht habe er nicht mit in den Bericht hineingezogen, sei aber mit den Bemerkungen einverstanden, die der Mitberichterstatter auf S. 81 darüber gemacht habe und stimme auch dessen Leitsatz XII zu.

Der Mitberichterstatter geht auf die Braunschweiger Beschlüsse von 1891 ein, deren Leitsatz I einige Berichterstatter für zu weitgehend erklären, während andere ihm beipflichten. Der Leitsatz II a und b wurde fast allgemein verworfen. Richter habe diesen 1894 selbst zurückgezogen, was von der Kgl. Behörde bei Stellung des Themas leider nicht berücksichtigt worden sei. Einige Berichterstatter suchen in der Stellung der im Thema aufgeworfenen Frage einen Vorwurf; indessen habe das Thema doch für alle Mathematiklehrer den grofsen Nutzen gehabt, die methodische Behandlung des Unterrichts nochmals einer genauen Prüfung zu unterziehen. Nach Ansicht anderer Berichterstatter beziehe sich das Thema mehr auf den naturwissenschaftlichen als auf den mathematischen Unterricht.

Der Vorsitzende ist der Ansicht, dafs die Kgl. Behörde nicht beabsichtigt habe, die Versammlung solle zu den Braunschweiger Beschlüssen, sondern zur Methode des mathematischen Unterrichts überhaupt Stellung nehmen; es liege die methodische Frage vor: Wie ist der wissenschaftliche Charakter des Unterrichts zu wahren, und wie sind andererseits die Forderungen des praktischen Lebens zu befriedigen?

Dir. Franz erklärt, dafs Richter sich keineswegs mit seinen mathematischen Kollegen in Wandsbek in Übereinstimmung befinde, wie es nach S. 42 und 61 des Berichts der Fall zu sein scheine. Wenn der Berichterstatter auf S. 42 unten vom blofsen Utilitarismus rede, der im Wandsbeker Programm vom J. 1891 seinen Ausdruck gefunden habe, so habe Richter dies doch nur in der dem Jahresbericht beigegebenen wissenschaftlichen Abhandlung als seine persönliche Ansicht ausgesprochen. Ebenso sei der Ausdruck „auch jetzt“ auf S. 61 des Berichts Z. 14 v. ob. zu beanstanden, da das Lehrerkollegium in Wandsbek sich niemals mit Richters Anschauungen einverstanden erklärt habe. Dies öffentlich zum Ausdruck zu bringen, liege erst jetzt Veranlassung vor.

Dir. Schlee will auf den Ausgangspunkt von Richters Bestrebungen zurückkommen. Dieser habe schon vor 1891 mit ihm über die Sache in Briefwechsel gestanden. Sein Grundgedanke sei der gewesen, dafs der mathematische Unterricht mit seiner Beschränkung auf die reine Mathematik zum Zwecke der formalen Bildung vielfach in denselben Fehler verfallen sei wie der Sprachunterricht durch seine einseitige Beschäftigung mit den

Formen der Sprache unter Vernachlässigung des Inhalts. Darin stimme er nun mit Richter überein, wenn er auch der einseitigen Verbindung mit der Physik nicht zustimme. Auch er sei der Meinung, dafs die Mathematik in ihrer Bedeutung und ihrer geistbildenden Kraft erst durch ihre Beziehung auf reale Verhältnisse erfafst werde. Seit 1891 sei es damit viel besser geworden; aber vorher habe lange Zeit hindurch kein Unterricht so wenig Fortschritte gemacht wie der mathematische; er sei vielfach gedächtnismäfsig, formelhaft und ganz abstrakt betrieben worden, namentlich der algebraische. Aus seiner Erfahrung wisse er, dafs in der Reifeprüfung Gymnasialabiturienten eine Gleichung 3. Grades nach der Cardanischen Formel glatt lösten, während sie nicht imstande waren, eine im Leben sich bietende ganz einfache Aufgabe ersten Grades algebraisch anzufafsen. Das sei Formelkenntnis, aber keine mathematische Bildung; soweit aber in der Mathematik keine mathematische Bildung erreicht werde, soweit gebe sie auch keine formale Bildung. Die Anwendung der Mathematik auf praktische Verhältnisse als Utilitarismus zu bezeichnen, sei nicht richtig; überhaupt möchte er dieses Wort als eine Art von Schmähwort auf pädagogischem Gebiet nicht gebraucht sehen. Der Utilitarismus sei doch nur zu tadeln, wenn er egoistisch und materialistisch sei. Hier aber handle es sich darum, den Unterricht selbst zu beleben, Interesse für ihn zu erwecken, ihn erfolgreich und nutzbar zu machen. Soviel er wisse, sei das auch die Ansicht Richters gewesen, und für diese einzutreten habe er sich um so mehr für verpflichtet gehalten, als Richter sich hier nicht selbst verteidigen könne.

Prof. Karras: Es erweckt fast den Anschein, als wenn von einigen Herren aus meinem Bericht die Annahme gefolgert wird, dafs ich zu dem Standpunkt Richters im geraden Gegensatz stehe. Das ist durchaus nicht der Fall. Ich habe alle Bestrebungen, die auf die Braunschweiger Beschlüsse irgend welche Beziehungen haben, immer mit lebhaftem Interesse verfolgt und 1893 in Berlin jener Versammlung persönlich beigewohnt, auf der Richter seine ersten auf diesen Gegenstand bezüglichen Leitsätze aufstellte und verteidigte. Sowohl dort als auch bei verschiedenen späteren Gelegenheiten habe ich Richter gegenüber die Ansicht zum Ausdruck gebracht, dafs ich seinen Bestrebungen in den wesentlichen Punkten zustimme und habe ihm für manche Anregung gedankt, habe ihm gegenüber aber auch immer betont, dafs er in einigen Punkten zu weit gegangen sei, was er ja nachträglich auch zugegeben hat.

Dir. Franz: Er habe nicht Verwahrung eingelegt gegen Richters Standpunkt, sondern nur betont, dafs dieser nicht von seinen mathematischen Kollegen in Wandsbek geteilt werde.

Dir. Schlee: Wenn man seinen Ausdruck „selbst verteidigen“ in persönlicher Beziehung aufgefafst habe, so sei er mifsverstanden worden; diese

habe ihm ganz fern gelegen. Es habe sich nur um eine pädagogische Ansicht gehandelt.

Dir. Wolff ist der Meinung, dafs die Mathematik auch um ihrer selbst willen, als autonome Wissenschaft zu pflegen sei.

Dir. Schlee: Die Selbständigkeit der Mathematik wolle er nicht bekämpfen. Die Anwendung auf das Reale und Praktische gehöre aber zur Mathematik; durch diese sei sie geschichtlich überhaupt entstanden; in ihr liege daher keine Herabwürdigung zu einer Hülfswissenschaft. Indes wolle er bemerken, dafs er in den vom Berichterstatter aufgestellten Leitsätzen wenige Punkte finde, mit denen er nicht übereinstimme. Seine Bemerkungen richteten sich nur gegen einige im Bericht enthaltene Wendungen.

Es folgt die Beratung über die einzelnen Leitsätze.

Zu Leitsatz I hat der Berichterstatter nichts zu bemerken.

Der Mitberichterstatter giebt zu, dafs es nicht möglich sei, auf dem Gymnasium dem mathematischen Unterricht noch mehr Stunden als jetzt zuzuwenden. Differential- und Integralrechnung, die der Berichterstatter von Altona Rg. in Realprima empfiehlt, seien von der Schule auszuschliefsen, da man eine ausreichende Vorstellung vom Differentialquotienten auch anderweitig vermitteln könne. Dagegen erscheine es wünschenswert, die Behandlung der Kettenbrüche und der Wahrscheinlichkeitsrechnung wieder aufzunehmen, weil sie im praktischen Leben unter Umständen eine Rolle spielen. Er verzichtet aber darauf, einen besonderen Leitsatz dieserhalb aufzustellen.

Dir. Schlee: Da der Bericht des Altonaer Realgymnasiums angeführt sei, müsse er kurz erwidern. Hier sei innerhalb des vorgeschriebenen Lehrplans der Versuch gemacht worden, die Elemente der Differentialrechnung zu lehren, und der Lehrer habe ihm versichert, dafs er so auch die Lehraufgabe über Maxima und Minima schneller und sicherer erledige als auf dem sonst üblichen Nebenwege. Dafs man auch auf diesem das Verständnis des Differentialquotienten vermitteln könne, bezweifle er; er wenigstens sei auf ihm vollständig daran vorbeigeführt worden. Auf die Kenntnis der Elemente der Infinitesimalrechnung lege er aber aus mehreren Gründen Gewicht. Erstens sei die mathematische Erkenntnis des Differentialquotienten, wie in dem Verhältnis der unendlich kleinen Bestandteile oder Faktoren das Gesetz für das Grofse und Ganze liege, für die gesamte wissenschaftliche Bildung von Wert; sodann sei es praktischer und zugleich wissenschaftlicher, durch sie die Aufgabe der Prima zu bewältigen, und endlich sei sie von grofsem Werte für das bezügliche Studium auf der Hochschule, wo die Vorlesung über Infinitesimalrechnung nicht selten so „wissenschaftlich“ begonnen werde, dafs die Studierenden das erste Mal nicht folgen könnten.

Hierauf wird Leitsatz I einstimmig angenommen, und dann Leitsatz II zur Verhandlung gestellt.

Der Vorsitzende schlägt vor, dem Antrage des Mitberichterstatters entsprechend, die Worte „am besten in der ganzen Provinz“ zu streichen.

Der Berichterstatter weist auf die beiden Leitsätze hin, die 1882 auf der Direktoren-Versammlung in Posen angenommen sind (s. S. 46 des Berichts) und führt aus, wie ein Einvernehmen zunächst in den einzelnen Lehrkörpern, später womöglich in der ganzen Provinz zu erstreben sei, besonders, um den Übergang von einer Schule auf die andere zu erleichtern.

Die Worte „am besten in der ganzen Provinz“ werden gestrichen und dann Leitsatz II angenommen.

Zu Leitsatz III bemerkt der Berichterstatter, daſs das Hauptaugenmerk darauf zu richten sei, die praktischen Aufgaben nach mathematischen Gesichtspunkten zu ordnen und auf zwei, nicht auf drei Stufen zu verteilen. In dieſer Beziehung seien schon manche richtigen Schritte gethan. Auch die nach Abschluſs des Berichts erschienenen Aufgabensammlungen von Richter seien ein Fortschritt auf diesem Wege; nur sei zu bedauern, daſs manche brauchbaren Aufgaben anderer Sammlungen hier fehlten. Vielleicht werde dieser Mangel in der von Pietzker und Presler in Aussicht gestellten Umarbeitung der Aufgabensammlung von Bardey abgestellt werden.

Dir. Schlee will den Mittelsatz: „die Aufgaben dürfen nicht .... degradiert werden“ streichen. Der Mitberichterstatter schlieſst sich dem an.

Hierauf wird Leitsatz III zunächst bis zum Worte „entsprechen“ angenommen und der Mittelsatz gestrichen.

Dir. Schlee will auch den Schluſssatz als selbstverständlich fallen lassen.

Der Berichterstatter widerspricht, da es noch Aufgabensammlungen gäbe, die dieser Forderung nicht entsprächen.

Nachdem der Mitberichterstatter sich in demselben Sinne geäuſsert hat, wird der Schluſs des Leitsatzes III unter Weglassung des Wörtchens „auch“ angenommen.

Leitsatz IV gehört nach der Ansicht des Vorsitzenden nicht zum Thema, während der Berichterstatter sich dahin äuſsert, daſs vor allen Dingen für die Aufgaben Zeit gewonnen werden müsse, wenn auch keine methodische Zwangsjacke vorgeschrieben werden solle.

Nachdem auch Dir. Schlee sich für Streichung des Leitsatzes ausgesprochen hat, beschlieſst die Versammlung demgemäſs.

Leitsatz V wird ohne weitere Erörterung angenommen.

Bei Beratung von Leitsatz VI erhebt sich zunächst Widerspruch gegen den Ausdruck „Konzentration“, den Dir. Schlee durch „Assoziation“, Dir. Schenk durch „innerliche Verknüpfung“ ersetzt wissen will, während sich Dir. Fink für Beibehaltung des Wortes ausspricht.

Der Vorsitzende hält die dadurch ausgedrückte Forderung hier für

überflüssig, weil sie seit vielen Jahren allgemein aufgestellt sei, wogegen der Berichterstatter für Beibehaltung des Leitsatzes eintritt.

Prof. Stolzenburg schlägt vor, hinter dem Worte „Klassen" einzuschieben „des Gymnasiums", weil wegen der engen Verwandtschaft von Physik und Chemie, die durch mehrfache Beispiele belegt wird, für die Realanstalten mit gleichem Rechte die Zusammenlegung dieser beiden Zweige der Naturlehre in die Hand eines Lehrers gefordert werden könne.

Nach einer kurzen Entgegnung des Dir. Döring wird Leitsatz VI unverändert angenommen.

Den Leitsatz VII will der Vorsitzende wegen seiner hypothetischen Fassung ganz streichen.

Der Berichterstatter schlägt vor, die hypothetische Form in die apodiktische zu verwandeln.

Dir. Schlee ist für Streichung des Wortes „gedächtnismäfsig". Nach einer kurzen zustimmenden Erklärung des Berichterstatters wird Leitsatz VII auf seinen und des Vorsitzenden Vorschlag in folgender Fassung angenommen:

Die richtige Art des Lernens und Behaltens soll im Unterrichte gezeigt und geübt und der Kern des durch gemeinsame Arbeit Gebotenen in der Stunde bis zur Sicherheit und zum dauernden Besitz eingeprägt werden, damit die häusliche Arbeitszeit fast ganz für Aufgaben im Sinne des Themas verwendbar ist.

Bei Besprechung von Leitsatz VIII macht Dir. Seitz auf einen Irrtum im Texte des Berichtes (S. 60) betreffs des Konferenzbeschlusses Itzehoe aufmerksam und vertritt die Forderung, dafs die mathematischen Aufgaben stets eingekleidet sein sollen; so sei z. B. nicht die Aufgabe zu stellen: Ein Dreieck aus einer Seite und zwei Winkeln zu berechnen, sondern dafür etwa: Die Breite eines Flusses zu bestimmen, wenn eine Standlinie und zwei Winkel gemessen sind.

Dir. Baer: Die Prüfungsordnung fordert keine physikalische Aufgabe; am Gymnasium ist also die Wahl einer solchen in das Belieben des Lehrers gestellt. Dasselbe gelte von allen Abschlufsprüfungen, sowie von den Reifeprüfungen der sechsstufigen Anstalten. Dagegen wird an den 9klassigen Realanstalten keine der mathematischen Aufgaben für die Reifeprüfung aus dem Gebiete der Physik entnommen werden dürfen, da ja hier eine besondere Aufgabe aus der Naturlehre zu lösen ist.

Nachdem von verschiedenen Seiten redaktionelle Änderungen vorgeschlagen sind, namentlich die Einsetzung des Wortes „physikalische" für „angewandte", das der Berichterstatter beibehalten wissen will, nachdem ferner Dir. Seitz die Streichung des Wortes „wesentlich" beantragt und Dir. Döring erklärt hat, dafs er einen anderen Schlufs des Leitsatzes

erwartet habe, indem es nach seiner Ansicht statt „Beurteilung der mathematischen Kenntnisse“, welche Sache des Lehrers sei, hätte heifsen müssen „Darlegung der mathematischen Kenntnisse“, wird Leitsatz VIII in folgender vom Berichterstatter vorgeschlagener Fassung angenommen:

Durch sorgfältige Auswahl der Prüfungsaufgaben sind Schwierigkeiten nicht mathematischer Art fern zu halten. Jedenfalls darf durch die Verquickung des verschiedenartigen Wissens dem Schüler die Lösung der Aufgaben, dem Lehrer die Beurteilung der mathematischen Kenntnisse des Schülers nicht erschwert werden.

Vom Leitsatz IX wird der erste Teil ohne Debatte angenommen. Bei Teil 2 will der Berichterstatter hinter „Reifeprüfung“ einfügen „an dem Gymnasium“, nachdem Dir. Baer darauf hingewiesen hat, dafs an den Realanstalten eine Prüfungsaufgabe aus der analytischen Geometrie von der Prüfungsordnung gefordert wird.

Auf Vorschlag des Dir. Seitz wird hierauf Teil 2 in folgender Fassung angenommen:

In der Reifeprüfung an den Gymnasien können sie durch Aufgaben aus der analytischen Geometrie nur dann vollwertig ersetzt werden, wenn diese nicht rein rechnerischer Natur sind.

Leitsatz X wird ohne weitere Erörterung angenommen.

Zu Leitsatz XI bemerkt der Berichterstatter, dafs nach Erlafs der neuen Prüfungsordnung vom 12. September 1898 der erste Teil hinfällig ist. Dieser Teil fällt daher weg, während Teil 2 angenommen wird, nachdem Dir. Collmann darauf aufmerksam gemacht hat, dafs „technische“ gesperrt zu drucken ist.

Bei der nun folgenden Beratung von Leitsatz XII, der vom Mitberichterstatter auf S. 81 aufgestellt ist, wird der erste Teil angenommen.

Zu Teil 2 bemerkt Dir. Wallichs, dafs die darin ausgesprochene Forderung praktisch nicht immer durchfürbar sei, wenn mit der Anstalt eine Vorschule verbunden ist, weil die Vorschullehrer beschäftigt werden müfsten; auch habe er keine nachteiligen Folgen verspürt, wenn diesen der Rechenunterricht anvertraut worden sei.

Dir. Baer giebt die Schwierigkeit zu, die sich aber vermeiden lasse.

Bei der Abstimmung fällt Teil 2.

Schlufs: 11 Uhr 15 Min.

Angenommene Leitsätze.

I. Dem allgemein vorbildenden Charakter der höheren Lehranstalten entspricht der bisherige Umfang und Inhalt des mathematischen Unterrichts. Der Schwerpunkt desselben liegt in der mathematisch-logischen Durchbildung.

II. Das System der Mathematik ist in lückenloser theoretischer Vollständigkeit und Übersichtlichkeit, unbeeinflufst durch praktische Rücksichten, aufzubauen. Auf jeder Anstalt mufs unter den Fachlehrern ein Einvernehmen darüber herbeigeführt werden, was von dem System irgend entbehrlich ist.

III. Dem System angegliedert und nach mathematischen Gesichtspunkten geordnet sind zur Belebung des Unterrichts Aufgaben aus dem Leben, der Industrie, Technik und Wissenschaft heranzuziehen, welche dem jeweiligen Verständnis und Auffassungsvermögen der Schüler entsprechen. In den Sammlungen sind die Aufgaben nach mathematischen Gesichtspunkten zu ordnen.

IV. Anschaulichkeit des Unterrichts fördert das mathematische Erkennen. Der Gebrauch von mathematischen Modellen aller Art zur Erläuterung von Eigenschaften oder Sätzen, sowie die praktische Verwendung der Instrumente zum Messen von Längen, Flächen, Körpern und Winkeln ist deshalb beim Unterricht dringend zu empfehlen.

V. Auf allen Stufen ist eine gröfsere Konzentration des Unterrichts anzustreben. Es erscheint ratsam, wenn irgend angängig, wenigstens in den oberen Klassen, den Unterricht in der Mathematik und Physik in die Hand eines Lehrers zu legen.

VI. Die richtige Art des Lernens und Behaltens soll im Unterrichte gezeigt und geübt und der Kern des durch gemeinsame Arbeit Gebotenen in der Stunde bis zur Sicherheit und zum dauernden Besitz eingeprägt werden, damit die häusliche Arbeitszeit fast ganz für Aufgaben im Sinne des Themas verwendbar ist.

VII. Durch sorgfältige Auswahl der Prüfungsaufgaben sind Schwierigkeiten nicht mathematischer Art fern zu halten. Jedenfalls darf durch die Verquickung des verschiedenartigen Wissens dem Schüler die Lösung der Aufgaben, dem Lehrer die Beurteilung der mathematischen Kenntnisse des Schülers nicht erschwert werden.

VIII. Geometrische Konstruktionsaufgaben sind auch in den oberen Klassen als Vorstufe einer erschöpfenden wissenschaftlichen Behandlung unentbehrlich. In der Reifeprüfung an den Gymnasien können sie durch Aufgaben ans der analytischen Geometrie nur dann vollwertig ersetzt werden, wenn diese nicht rein rechnerischer Natur sind.

IX. Die Einführung vierstelliger Logarithmen ist anzustreben.

X. Zur Fortbildung der mathematischen Fachlehrer sind auch an technischen Hochschulen Ferienkurse einzurichten, welche den Lehrern die Bekanntschaft mit den praktischen Aufgaben erleichtern.

XI. Bereits auf der Unterstufe ist den Forderungen der Anschaulichkeit und den Bedürfnissen des praktischen Lebens gebührende Rechnnng zu tragen.



Hieran schloſs sich die Beratung über die zweite der nur zu mündlicher Behandlung bestimmten Vorlagen:

Betrieb der Sprechübungen im neusprachlichen Unterrichte nach Umfang und Inhalt.

a) an den Realanstalten,

b) an den Gymnasien.

Vorsitzender: Provinzialschulrat Dr. Brocks.
Schriftführer: Realprogymnasialdirekt. Dr. Bangert u. Realschuldirekt. Dr. Kirschten.

Der Beratung zu Grunde gelegt wurden folgende Leitsätze des Realschul-Direktors Dr. Willenberg, die am Tage vorher den Mitgliedern vorgelegt worden waren:

A. An den Realanstalten.

I. Umfang:

1. Der Umfang der Sprechübungen bestimmt sich nach ihrem Zweck an und für sich und nach der Bedeutung, die ihnen für die Förderung des übrigen Sprachunterrichts innewohnt.
   a) Zweck der Sprechübungen ist die grundlegende Vorbereitung auf die nur im Verkehr mit Franzosen und Engländern zu erwerbende volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache durch fortgesetzte Gewöhnung im Auffassen des gesprochenen Wortes und im unmittelbaren Verwenden des angeeigneten Sprechmaterials.
   b) Sie fördern auf jeder Stufe den übrigen Unterricht in der betreffenden Fremdsprache, insofern sie die Organe, die beim Auffassen und Hervorbringen der Rede in Thätigkeit treten, zu immer vollkommenerem Können befähigen, die lebende Sprache auch in ihrem sinnlich-körperlichen Wesen erfassen lehren, den Wort- und Phrasenschatz erweitern, die Ergebnisse des grammatischen Unterrichts befestigen und eine eingehendere Beschäftigung mit dem Lektürestoff veranlassen.

2. Daher ist auf allen Stufen den Sprechübungen so viel Zeit zu widmen, als unbeschadet der Erledigung der anderen Unterrichtsaufgaben für sie erübrigt werden kann.
3. Da es sich um eine Gewöhnung handelt, ist möglichst in jeder Stunde ein Teil der Unterrichtszeit auf Sprechübungen zu verwenden.
4. Im Anfangsunterricht, dem als erste und wichtigste Aufgabe die Einübung der Laute zufällt, ist die Sprechübung ein unentbehrliches Mittel zur Erreichung dieses Zieles und daher besonders ausgiebig zu betreiben.
5. Weiterhin mufs die Sprechübung gegenüber der Lektüre und dem grammatischen Pensum, das überdies an den lateinlosen Anstalten — namentlich im Französischen — die wichtige Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung zu lösen hat, etwas zurückzutreten.
6. In den oberen Klassen nehmen die Sprechübungen wieder einen gröfseren Umfang an, ja es kann die Fremdsprache zur Unterrichtssprache werden, soweit besonders günstige Vorbedingungen vorhanden sind, die ihre Verwendung ohne Nachteil für die Gründlichkeit und wissenschaftliche Vertiefung des Unterrichts ermöglichen.

II. Inhalt:

1. Die Sachkreise, auf die die Sprechübungen sich beziehen, müssen sich konzentrisch erweitern, d. h. es ist auf den Stoff der früheren Stufen immer wieder zurückzugreifen und zwar so, dafs eine sachliche Erweiterung und Vertiefung erfolgt, zu welcher eine gesteigerte Mannigfaltigkeit, Freiheit und Selbständigkeit im sprachlichen Ausdruck hinzukommen mufs.
2. Die im Stoff begründete Schwierigkeit darf auf keiner Stufe so grofs sein, dafs sie einen freien, ungezwungenen und abgerundeten Ausdruck unmöglich macht.
3. Unterstufe.
   a) Auf der Unterstufe liefert den Inhalt der Sprechübungen die Anschauung, und zwar einerseits die direkte der die Lebensphäre des Schülers erfüllenden Gegenstände, Einrichtungen und Vorgänge in Schule und Haus, Stadt und Land u. s. w., andererseits die indirekte, durch Bilder und Karten vermittelte.
   b) Eine Fülle von Sprechstoff erzielt sich aus dem Gelesenen, seien es zusammenhängende Erzählungen oder Einzelsätze, wofern diese nur einen angemessenen und durch den Sinn verknüpften Inhalt haben.
   c) An die Durchnahme der Zahlwörter lassen sich einfache Rechenoperationen knüpfen.

4. Mittelstufe.
   a) Die Quelle des Sprechstoffs für die Mittelstufe ist vorwiegend der Inhalt der Lektüre, soweit er erzählenden, geschichtlichen oder beschreibenden Charakter hat.
   b) Daneben sind vom Lehrer vorgetragene kleine Erzählungen zu verwerten.
   c) Karten und Bilder, welche über die natürlichen und kulturellen Verhältnisse bei dem betreffenden Volk zu unterrichten geeignet sind, können ebenfalls passende Verwendung finden.
5. Oberstufe.
   a) Auf der Oberstufe wird es bei der Ausbeutung der Lektüre zu Sprechübungen noch mehr als in den mittleren Klassen nötig sein, sich zu beschränken, rhetorische und abhandelnde Prosa, Lyrisches und ähnliches ist als nicht dazu geeignet auszuscheiden.
   b) Im übrigen ist der Sprechstoff den Realien, der Geschichte und Litteratur des fremden Volkes zu entnehmen, die durch ein besonderes, neben der Schriftstellerlektüre zu verwendendes Lesebuch oder durch den freien Vortrag des Lehrers vermittelt werden.
   c) Wo besonders günstige Verhältnisse es gestatten, können auch die Wiederholung und Erweiterung des grammatischen Pensums, die metrischen Unterweisungen, die Erklärung der Schriftsteller u. s. w. in den Rahmen der Sprechübungen gezogen werden.

B. An den Gymnasien.

1. Die für den Umfang und Inhalt der Sprechübungen an Realanstalten aufgestellten Grundsätze haben sinngemäfse Anwendung auf die gleichen Übungen an den Gymnasien zu finden.
2. Der Umfang der Sprechübungen mufs hier wegen der kürzeren Gesamtdauer des neusprachlichen Unterrichts ein bescheidenerer als an den Realanstalten sein.
3. Der Inhalt wird auf allen Stufen fast ausschliefslich der Lektüre entnommen, bei deren Auswahl daher die Frage, wie weit sie zu Sprechübungen nutzbar gemacht werden kann, einen wesentlichen Gesichtspunkt bilden mufs.

Der Vorsitzende erteilt zunächst Dir. Willenberg das Wort zu einer kurzen Erläuterung seiner Leitsätze. Danach wird sofort die Einzelbaratung eröffnet:

A. I. 1.

Der Vorsitzende schlägt vor, den einleitenden Satz als überflüssig fallen zu lassen. Nachdem auch Dir. Schlee für Wegfallen, Dir. Willenberg und Dir. Flebbe für Beibehaltung des Satzes gesprochen haben, wird er von der Versammlung abgelehnt.

1a.

Dir. Heitmann schlägt vor, das Wort „grundlegend" zu streichen. Demgegenüber weist der Vorsitzende auf die Lehrpläne hin, in denen derselbe Ausdruck gebraucht sei. Dir. Kirschten beantragt, hinter „fortgesetzte" das Wort „planmäfsige" einzuschieben, worauf die These mit diesem Zusatz angenommen wird.

Die Beratung wird um $11^1/_2$ Uhr durch eine einstündige Pause unterbrochen.

A. I. 1b.

Dir. Kirschten schlägt vor, statt „die Ergebnisse des grammatischen Unterrichts befestigen" zu sagen: „Die Aneignung und Befestigung des grammatischen Stoffes erleichtern." Die Sprechübungen sollten nicht nur das im Anschlufs an die Lektüre und sonst durchgenommene grammatische Pensum befestigen helfen, sondern auch die Aneignung später einzuprägender grammatischer Kenntnisse vorbereiten. Das könne namentlich dadurch geschehen, dafs, wo immer nur Gelegenheit sei, die fremde Sprache gebraucht werde; er denke dabei vor allem an Anweisungen, Grüfse, Antworten der Schüler auf diese, an die von den Schülern französisch oder englisch gegebenen Bezeichnungen von Thätigkeiten innerhalb und aufserhalb der Klasse. So könnten unten in VI. durch Ausdrücke wie sors, sortez, sortez tous, vous allez sortir nebenbei, ohne den übrigen Unterricht irgendwie zu schädigen, viele Formen der unregelmäfsigen Verben, der Fürwörter, weiterhin in V. und VI. durch Wendungen wie nous les (les livres etc.) prenons, nous les avons prises (les plumes), nous sommes heureux de vous revoir, nous suivons les uns les autres, il faut que nous sortions manche syntaktische Erscheinungen vermittelt werden.

Dir. Collmann äussert Bedenken gegen die These, da ihm unklar sei, was die Ausdrücke „Sie fördern auf jeder Stufe den übrigen Unterricht" und „die lebende Sprache in ihrem sinnlich körperlichen Wesen erfassen" besagen sollen. Es sei zu befürchten, dafs vielfach den Sprechübungen eine zu grofse Bedeutung auf Kosten der grammatischen Sicherheit und der Lektüre eingeräumt werde.

Dir. Wallichs macht einige Mitteilungen aus dem Plane, nach dem am Realgymnasium in Rendsburg unterrichtet werde. Danach werden von III. bis I. in jeder Stunde Phrasen diktiert und auswendig gelernt und gleich von IV. an in geringem Umfange Klassenvorgänge und der Lektürestoff zu Sprechübungen verwandt. In III. werde als Unterrichtssprache statt der

deutschen mehr und mehr die französische verwendet. Auch werden die Klassen in zwei Abteilungen geteilt, und die eine Abteilung frage die andere. Er befürchte, dafs bei diesem Betriebe die Grammatik zu kurz komme und noch mehr die Beschäftigung mit der Litteratur, die doch die Hauptaufgabe alles Sprachunterrichtes sei.

Dir. Flebbe bemerkt, dafs das Diktieren von Phrasen kein Sprechen sei, und weist auf das hin, was in den Lehrplänen über die Aneignung eines Wort- und Phrasenschatzes gesagt ist.

Dir. Schlee: Der Kernpunkt der Frage sei, wie die Sprechübungen zum grammatischen Unterrichte ständen. Inbezug auf diese Frage seien die Fachleute in zwei Lager geteilt. Die Einen sagten: Wir haben keine Zeit zu Sprechübungen, andere, z. B. Wendt, hielten Lesen, Sprechen ohne Übersetzen und ohne Grammatik für richtig. Wendt wolle keine französische Grammatik von VI. bis III. Der Mittelweg sei das richtige. Beides müsse vereinigt werden. Ohne Grammatik kein Sprachunterricht; aber Einprägung durch Sprechübungen müssen hinzukommen. Es sei nicht nötig, dafs eins von den beiden vernachlässigt werde. Die Sprechübungen sollten auch grammatische Übungen sein. Leute, die eine fremde Sprache grammatisch beherrschten, könnten oft nicht übersetzen. Darum dürfe man das Übersetzen ja nicht beiseite lassen, ebensowenig wie die Lektüre. Der Widerstand gegen die Sprechübungen gehe am meisten von Neusprachlern selbst aus. Der Lehrer solle viel französisch sprechen, damit der Schüler hören lerne. Das aber könnten viele Lehrer nicht. In den oberen Klassen könne die Lektüre unbedenklich französisch besprochen werden. Im Realgymnasium zu Altona geschehe es so.

Dir. Willenberg wendet sich zunächst gegen die Bedenken des Dir. Collmann und erklärt, wir könnten, da es sich um lebende Sprachen handle, auf idiomatische Aussprache nicht verzichten, sondern müfsten in allen Zweigen des Unterrichts danach streben, dafs der Schüler, soweit es ihm als Nicht-Nationalem möglich sei, so ausspreche, wie ein Franzose oder Engländer selbst. Dazu aber seien in erster Linie auch Sprechübungen nötig. Auch müsse der Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, dafs nicht das geschriebene Wort die Hauptsache sei, sondern das gesprochene. Den Unterschied, z. B. den cède und cédons in der ersten Silbe zeigen, sei nicht blofs oder in erster Linie als ein orthographischer zu lernen, sondern vor allem als ein lautlicher zu begreifen. Zu den Ausführungen des Dir. Schlee über die Stellung der Sprechübungen im Gesammtunterricht äufsert sich W. zustimmend. Wenn er von den Sprechübungen eine eingehendere Beschäftigung mit dem Lektürestoff als Nutzen erwarte, so denke er dabei zunächst nicht an eine Erklärung schwieriger Stellen in französischer Sprache, sondern lediglich an eine Verwertung des Lektürestoffs als Sprech-

stoffs; dabei würde sich herausstellen, ob die Schüler den Inhalt des Gelesenen verstanden hätten oder nicht — im letzteren Falle müfste dann eine weitere Erörterung stattfinden.

Dir. Wolff: Wir befänden uns dem Zuge des Realismus gegenüber, der sich auch auf anderen Gebieten zeige, den wir in dieser Versammlung z. B. auch in der Mathematik zu bekämpfen gehabt hätten. Er sei berechtigt, führe aber oft zu weit. Wir dürften nicht all den Forderungen nachgeben. Wer das Körperliche der Sprache nicht erfasse, dem entgehe allerdings etwas an der Sprache. Aber man solle den Geist über dem Sinnlich-Körperlichen nicht vergessen. Beides gehöre zusammen. Das Sprechen lerne man im Auslande in zwei Monaten, hier aber sei es mühsam zu erwerben. Man solle darum auf das, was sich ein Kellner in kurzer Zeit leicht aneignen könne, nicht die kostbare Schulzeit verwenden. Wir sollten die Sprache lernen, um die Nation kennen zu lernen. In die Lage französich sprechen zu müssen, käme doch nur ein kleiner Prozentsatz unserer Schüler.

Dir. Wallichs: Er sei ein grofser Freund der modernen Sprachen und sei, obwohl nicht neusprachlich vorgebildet, imstande, in Frankreich und England verstanden zu werden. Die Neusprachler aber legten zu viel Gewicht darauf, dafs die Schüler die Laute so ausdrücken könnten wie der Franzose oder Engländer. Das Interesse für die Litteratur werde dadurch vernachlässigt. Es sei ja gewifs wichtig, dafs die Sprache möglichst so angeeignet werde, wie sie im Lande gesprochen werde. Er sei aber gegen Übertreibung, besonders auch, weil dadurch die grammatische Sicherheit leide.

Dir. Seitz erklärt, er stehe auf demselben Standpunkte. Schon vor 20 Jahren sei das Thema in der ersten Direktoren-Versammlung der Provinz gestreift worden. Die damals angenommene These stelle dem französischen Unterrichte eine bei den damaligen Verhältnissen erreichbares Ziel. Seitdem aber sei die Stundenzahl vermindert worden, und darum könnten wir unsere Forderungen nicht steigern. Auch die von der Hannoverischen Direktoren-Versammlung von 1895 angenommenen Thesen über die Sprechübungen im französischen und englischen Unterrichte hielten sich innerhalb erreichbarer Grenzen.

Der Vorsitzende verliest sodann eine von der diesjährigen Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern angenommene These, die auch ein bescheidenes Ziel steckt. Seines Erachtens hätten die Sprechübungen vorzugsweise den Zweck, die Hörfähigkeit auszubilden und die Sprachorgane für den Gebrauch der fremden Sprache zu schmeidigen.

Dir. Flebbe möchte Dir. Kirschten gegenüber lieber den Ausdruck „die Ergebnisse des grammatischen Unterrichts befestigen“ beibehalten.

Dir. Kirschten mahnt, sich doch nicht auf die eben aufgestellten

Forderungen zu beschränken. Unter dem Sprechen und der lautlichen Schulung brauche die Einübung des grammatischen Stoffes nicht zu leiden. Er sei wie Dir. Schlee der Meinung, dafs sich beides wohl vereinigen lasse.

Dir. Wolff schlägt vor, einen grofsen Teil zu streichen und sie zu fassen: „Sie fördern den Gebrauch der lebenden Sprache, erweitern den Wort- und Phrasenschatz und dienen zur Befestigung der grammatischen Kenntnisse.

Dir. Willenberg tritt noch einmal für die ganze These ein, durch deren Annahme sich die Consequenzen unter 2 und 3 ergeben würden.

Dir. Wolff spricht sich dann für Streichung der ganzen begründenden Einleitung aus, Dir. Willenberg für Wiederaufnahme des schon gestrichenen Einleitungssatzes von I. 1, worauf Dir. Fink den Antrag stellt, alles, was dem Worte „daher" in These 2 vorangehe, zunächst fallen zu lassen und mit der Beratung der eigentlichen Forderungen zu beginnen.

Der Antrag wird angenommen.

Der Vorsitzende bringt sodann These 4 zur Beratung.

Dir. Wolff möchte die Ausdrücke etwas gemäfsigt haben. Er fürchtet, dafs durch zu intensive Betonung des Lautlichen die geistige Schulung gefährdet werde. Ein Beispiel böte die Schleswiger Doppelanstalt, wo die Realschüler geistig weniger geschult seien als die Gymnasiasten, obgleich sie im Französischen denselben Lehrer hätten.

Dir. Kirschten behauptet, das liege am Material. Da wo Gymnasium und Realschule in einer Stadt existierten, gingen die Begabteren naturgemäfs auf das Gymnasium. Wenn die Einübung der Laute auf der untersten Stufe nicht sehr intensiv betrieben werde, sei sie kaum zu erreichen.

Dir. Schlee erklärt, er stelle keine höheren Anforderungen, als die Direktoren-Versammlungen von Hannover und Pommern, glaube aber auch, dafs ohne konsequente sorgfältige Gewöhnung und gegebenenfalls Anwendung einfacher phonetischer Hilfe eine befriedigende Aussprache nicht zu erreichen sei.

Dir. Wallichs behauptet, dafs die Neusprachler gerade die lautphysologische Seite des Sprachunterrichts mit Übertreibung behandeln.

Dir. Flebbe glaubt, dafs solche Übertreibungen in unserer Provinz nur ganz vereinzelt vorkämen.

Dir. Willenberg bemerkt, er sei gar nicht für Vernachlässigung des grammatischen Pensums und denke nicht daran, es durch die lautliche Schulung zurückzudrängen.

These 4 wird darauf mit kleinen Streichungen in folgender Fassung angenommen:

Im Anfangsunterricht, dem als erste Aufgabe die Einübung der Laute zufällt, ist die Sprechübung ein unentbehrliches Mittel zur Erreichung dieses Zieles.

In These 5 beantragt Dir. Wallichs das Wort „etwas“ zu streichen.

Dir. Willenberg: Er lege keinen Nachdruck auf „etwas“.

Dir. Seitz beantragt Streichung des Relativsatzes.

Dir. Wolff legt ein Wort für den Zwischensatz ein. Im Deutschen solle nicht so viel Grammatik getrieben werden. Auf den Realschulen müsse die logische Schulung dem französischen Unterrichte zufallen.

Dir. Collmann fragt, ob der französische Unterricht nur in den mittleren Klassen die sprachlich-logische Schulung zu übernehmen habe.

Der Vorsitzende bemerkt, dafs er diese Aufgabe in allen Klassen habe, aber in den mittleren vorzugsweise. In demselben Sinne spricht sich Dir. Willenberg aus, und der Vorsitzende weist noch darauf hin, dafs nach den Lehrplänen in den oberen Klassen nur Ergänzung und Wiederholung der wichtigen Abschnitte der Grammatik stattzufinden habe. Nachdem dann noch Dir. Döring für Beibehaltung des Wortes „etwas“ eingetreten ist, wird die These 5 ohne dieses Wort angenommen.

Zu These 6 schlägt der Vorsitzende vor, nur den ersten Teil anzunehmen. Die Fortsetzung sei bedenklich. Auch Dir. Collmann spricht sich für Streichung des Schlufssatzes aus. Nachdem aber die Dir. Schlee, Wallichs und Flebbe erklärt haben, dafs an den Realgymnasien in Altona und Rendsburg und an der Oberrealschule in Flensburg in den oberen Klassen die Fremdsprache thatsächlich Unterrichtssprache ist, teilweise sogar beim grammatischen Unterrichte, während sie nach Mitteilung des Dir. Heilmann am Realgymnasium in Flensburg dies nur in einem Teile jeder Stunde ist, wird These 6 ohne Streichung angenommen.

Dasselbe geschieht mit These 3.

These 2 wird nicht in Beratung gezogen.

A II. 1.

Dir. Seitz hält es nicht für notwendig, dafs die Kreise konzentrisch sind, und möchte das Wort „konzentrisch“ definiert wissen.

Dir. Willenberg erläutert seine Ideen, indem er darlegt, wie er auf den verschiedenen Stufen, z. B. die Karte von Frankreich bei den Sprechübungen benutzt sehen möchte.

Dir. Fink schlägt vor, das Allgemeine zunächst zu lassen und in die Beratung der speziellen Thesen einzutreten.

Dir. Schlee macht darauf aufmerksam, dafs bei den Reformern besonders der Realunterricht betont werde, wovon Dir. Willenberg soeben ein Beispiel gegeben habe, und warnt vor der Übertreibung der Realien.

Dir. Willenberg: Auf die Realien müsse man doch eingehen und ihre Kreise immer erweitern. Wenn auf höheren Stufen nicht auf Früheres zurückgegriffen werde, schwinde dieses leicht.

Dir. Kirschten: Wenn die Altphilologen mit Recht fordern, dafs die Gymnasiasten in den Geist des Altertums, in Leben und Sitte, Geschichte und Geographie und in die Kunst der Alten eingeführt werden, so dürften die Neuphilologen für ihre Fächer auf ein Gleiches nicht verzichten.

Nach dem Vorschlage des Dir. Fink wird nun zunächst These II. 3 zur Beratung gestellt. Der Vorsitzende bemerkt, dafs besonders zu erwägen sei, ob auf der Unterstufe auch Anschauungs-Bilder benutzt werden sollen.

Dir. Seitz vermifst in den Thesen die Stellungnahme zu Vokabularien und Questionnaires. Da in den Lehrplänen auf Vokabularien hingewiesen werde, sei es wünschenswert, dafs der Berichterstatter sich auch darüber ausspreche.

Dir. Kirschten teilt mit, dafs an der Blankeneser Realschule mit den Questionnaires, die in den dort eingeführten Lehrbüchern von Ricken und Hausknecht enthalten seien, gute Erfahrungen gemacht wären. Auch Vokabularien für die Hand der Lehrer seien mit Rücksicht darauf, dafs hie und da Elementarlehrer und praktisch noch nicht hinreichend geschulte wissenschaftliche Lehrer den französischen Unterricht zu erteilen hätten, nicht unbedingt zu verwerfen.

Der Vorsitzende weist darauf hin, dafs die Forderung, Karten und Bilder zu verwenden, neu sei, da sie in den Lehrplänen nicht gestellt werde, und verliest den betreffenden Beschlufs der diesjährigen Pommerischen Direktoren-Versammlung. Anschauungsbilder seien auf den Gymnasien nur in geringem Mafse zu benutzen, auf Realschulen dagegen mehr.

Dir. Schlee: Der Gebrauch von Anschauungsbildern sei zu empfehlen, es brauchten aber nicht gerade französische und englische Darstellungen zu sein.

Dir. Willenberg erklärt sich für mäfsigen Gebrauch der Bilder, aber gegen Questionnaires. Der Lehrer müsse seinen Stoff beherrschen und die Fähigkeit erworben haben, ihn selbständig in Fragen umzusetzen.

Der Vorsitzende empfiehlt, These 3a zu kürzen, und sie wird dann nach dem Vorschlage des Dir. Bangert in folgender Fassung angenommen:

> Auf der Unterstufe liefert den Inhalt der Sprechübungen einmal die Anschauung, die auch durch Bilder und Karten vermittelt werden kann.

Von These 3b wird nur der erste Satz angenommen mit Einschaltung des Wortes „sodann“ hinter „sich“. 3c fällt ganz. An ihre Stelle tritt der erste Teil einer These des Dir. Seitz in folgender Fassung:

> Zur Förderung der Sprechübungen sind auf der Unterstufe Questionnaires nicht zu verwerfen, welche sich an die Lektüre des Elementarbuches anschliefsen.

These 4a wird sodann angenommen ohne den Nachsatz, 4b in der Fassung:

> Daneben können vom Lehrer vorgetragene kleine Erzählungen verwertet werden.

4c ohne den Zwischensatz.

Zu 5a bemerkt Dir. Schlee, dafs sich rhetorische und abhandelnde Prosa doch auch zu Sprechübungen eignen. Dir. Willenberg entgegnet, dafs ein Lesestoff, bei dem das Sachliche zu schwierig sei, für Sprechübungen keinen Wert habe. Die Schüler müfsten an zusammenhängendes Sprechen ohne Stutzen und Stocken gewöhnt werden. Darum eigneten sich nur Stücke mit leichtem Inhalt.

Die These wird darauf fallen gelassen.

Zu These 5b befürwortet Dir. Kirschten die Vermittelung des Sprechstoffs durch freien Vortrag, weil dieser zur Ausbildung der Hörfähigkeit diene. Doch wird von der These nur der erste Teil angenommen in folgender Fassung:

> Auf der Oberstufe kann der Sprechstoff auch den Realien und der Geschichte und Litteratur des fremden Volkes entnommen werden.

These 5c fällt, weil sie, wie der Vorsitzende hervorhebt, den Lehrplänen widerspricht. Sodann wird noch der zweite Teil der These des Dir. Seitz angenommen, welcher lautet:

> Auf der Mittel- und Oberstufe sind sachlich und methodisch geordnete Vokabularien wohl verwendbar.

Danach wird noch einmal These II. 1 in Beratung gezogen und an ihrer Stelle folgende These des Dir. Collmann angenommen:

> Bei den Sprechübungen der Unter- und Mittelstufe ist auf den früher behandelten Stoff thunlichst zurückzugreifen.

These II 2 fällt. Desgleichen werden nun auch These I. 1 und 2 abgelehnt, einschliefslich des schon angenommenen Satzes I. 1a.

Bei der nun folgenden Beratung der Thesen unter B. erklärt sich Dir. Heilmann ganz gegen Sprechübungen an Gymnasien. Der Vorsitzende bemerkt, dafs hier selbstverständlich nur ein bescheidenes Mafs erreichbar sei, und weist auf den betreffenden Beschlufs der diesjährigen Pommerischen Direktoren-Versammlung hin. Dir. Wassner unterstützt Dir. Heilmann, und Dir. Wallichs bemerkt, dafs in den oberen Klassen des Gymnasiums zu Rendsburg überhaupt keine Sprechübungen betrieben würden, wohl aber in IV., wo sie auch gute Dienste leisteten.

Der Vorsitzende schlägt vor, sich dahin auszusprechen, dafs Sprechübungen am Gymnasium und namentlich in den oberen Klassen nur in bescheidenem Umfange betrieben werden können.

Dir. Kirschten erinnert daran, das Englische nicht zu vergessen. In dieser Sprache könnten doch auch wohl in den oberen Klassen des Gymnasiums Sprechübungen mit Erfolg betrieben werden.

Nachdem dann Dir. Wallichs für Sprechübungen in IV. und III. eingetreten ist und Dir. Wolff sich für den gänzlichen Wegfall der Sprechübungen auf den Gymnasien erklärt hat, wird folgende von den Dir. Heilmann und Wassner eingebrachte These angenommen:

> Die Sprechübungen an den Gymnasien können nur in Quarta und Tertia einen bescheidenen Erfolg erreichen, in den übrigen Klassen sind sie aus Mangel an Zeit fallen zu lassen.

Damit sind die Thesen unter B. erledigt. Schlufs der Beratung gegen 3 Uhr nachmittags.

Zusammenstellung der angenommenen Thesen:

A. Realanstalten.

I. Umfang der Sprechübungen.

1. Im Anfangsunterrichte, dem als erste Aufgabe die Einübung der Laute zufällt, ist die Sprechübung ein unentbehrliches Mittel zur Erreichung dieses Zieles.

2. Weiterhin mufs die Sprechübung gegenüber der Lektüre und dem grammatischen Pensum, das überdies an den lateinlosen Anstalten — namentlich im Französischen — die wichtige Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung zu lösen hat, zurücktreten.

3. In den oberen Klassen nehmen die Sprechübungen wieder einen gröfseren Umfang an, ja es kann die Fremdsprache zur Unterrichtssprache werden, soweit besonders günstige Vorbedingungen vorhanden sind, die ihre Verwendung ohne Nachteil für die Gründlichkeit und wissenschaftliche Vertiefung des Unterrichts ermöglichen.

4. Da es sich um eine Gewöhnung handelt, ist möglichst in jeder Stunde ein Teil der Unterrichtszeit auf Sprechübungen zu verwenden.

II. Inhalt der Sprechübungen.

1. Unterstufe.

a) Auf der Unterstufe liefert den Inhalt der Sprechübungen einmal die Anschauung, die auch durch Bilder und Karten vermittelt werden kann;

b) Eine Fülle von Sprechstoff ergiebt sich sodann aus dem Gelesenen.

c) Zur Förderung der Sprechübungen sind auf der Unterstufe Questionnaires nicht zu verwerfen, welche sich an die Lektüre des Elementarbuches anschliefsen.

2. Mittelstufe.

a) Die Quelle des Sprechstoffs für die Mittelstufe ist vorwiegend der Inhalt der Lektüre.

b) Daneben können vom Lehrer vorgetragene kleine Erzählungen verwertet werden.

c) Karten und Bilder können ebenfalls passende Verwendung finden.

3. Oberstufe.

Auf der Oberstufe kann der Sprechstoff auch den Realien und der Geschichte und Litteratur des fremden Volkes entnommen werden.

4. Auf der Mittel- und Oberstufe sind sachlich und methodisch geordnete Vokabularien wohl verwendbar.

5. Bei den Sprechübungen der Unter- und Mittelstufe ist auf den früher behandelten Stoff thunlichst zurückzugreifen.

B. Gymnasien.

1. Die Sprechübungen an den Gymnasien können nur in IV. und III. einen bescheidenen Erfolg erreichen, in den übrigen Klassen sind sie aus Mangel an Zeit fallen zu lassen.

Dritte Sitzung.

Kiel, den 12. Oktober 1899.

Beginn der Verhandlungen 9 Uhr vormittags.

Beratung über die erste der nur zur mündlichen Erörterung bestimmten Vorlagen.

Wie ist dem vielfach beobachteten Rückgange der Kenntnis und des Verständnisses des Altertums (in Mythologie, Litteratur, Sitte, Kunst und Denken der Alten) zu begegnen?

Protokollführer: Gymnasialdirektor Fink-Ploen und Dr. Heilmann-Flensburg.

Der Vorsitzende schickt die Bemerkung voraus, dafs das Thema aus den Vorschlägen dreier Gymnasien der Provinz zusammengestellt sei. So berechtigt auch sonst die Klagen über den Rückgang der Kenntnis des Altertums wären, hinsichtlich der Kenntnis und des Verständnisses der antiken Kunst halte er sie für unbegründet. Sollte die Versammlung sich seiner Ansicht anschliefsen, dafs es hierin sogar besser geworden sei, so würde es sich empfehlen, diesen Teil aus der Diskussion auszuscheiden.

Die Versammlung tritt der Ansicht des Vorsitzenden bei.

Hierauf eröffnet Direktor Graeber die Besprechung in etwa halbstündiger Einleitung: Er könne sich den Klagen nur anschliefsen, er habe die Erfahrung des Rückganges der Kenntnisse in der Sage und Geschichte namentlich im Deutschen (Iphigenie) und bei Horaz gemacht. Die Pensen der unteren und mittleren Klassen säfsen nicht fest, und das Verständnis der Schriftsteller gehe zurück. Wir forderten wohl dasselbe, aber es würde bei der verringerten Stundenzahl nicht mehr dasselbe geboten. Es sei dies alles, auch die Herabminderung der Stundenzahl aus der heute allgemein gültigen geringeren Wertschätzung des Altertums hervorgegangen. Das Nationale, die Gegenwart würden höher eingeschätzt als früher. Es fehle selbst

nicht unter den Gymnasiallehrern an solchen, die diesen Prozefs für notwendig und gut hielten, und dieser Anschauung sei eine gewisse Berechtigung nicht zu versagen. So müsse man mit der gegebenen Lage der Dinge rechnen und den Versuch machen innerhalb des Rahmens, den die neuen Lehrpläne festgestellt hätten, dem Mangel nach Möglichkeit abzuhelfen. Wolle man, dafs die Schüler wirklichen Gewinn hätten von dem Betriebe der alten Sprachen, so müsse hierauf unsere Arbeit eingerichtet werden; Gründlichkeit nicht in vielen Einzelheiten, sondern in der Hauptsache, d. h. in der Kenntnis der alten Sprachen selbst, sei zu erstreben.

Hierauf begründet Referent die von ihm aufgestellten Thesen, indem er hierbei den Entwicklungsgang des Gymnasiasten von VI bis I verfolgt, die Mängel hervorhebt und Notwendigkeit und Möglichkeit ihrer Abhülfe erörtert. Die Leitsätze selbst sind folgende:

1. Für Erzählungen aus der alten Sage und Geschichte ist nicht nur in der V sondern auch in der VI mindestens eine der deutschen Wochenstunden anzusetzen.

2. Die Lektüre der Metam. des Ovid ist in der UII fortzusetzen, Vergils Aeneis erst in OII zu beginnen.

3. Odyssee und Ilias müssen ohne wesentliche Auslassungen in II und I gelesen werden.

4. Für ausreichende Wiederholung und Ergänzung der in IV behandelten Alten Geschichte ist in den Geschichtsstunden in III und UII ernstliche Sorge zu tragen.

5. Die Primaner müssen mit den schönsten Gedichten der griechischen Anthologie bekannt gemacht werden. Unter Umständen ist auf die Demosthenes-Lektüre zu verzichten.

6. Die Schülerbibliotheken sind reichlich mit anregenden Büchern über Leben und Sitte, Geschichte und Kunst der Alten auszustatten. Als Schulprämien dürfen an Gymnasiasten nur derartige Werke verschenkt werden.

Wolff: Unzweifelhaft sei viel verloren, aber vieles könne auch jetzt noch erreicht werden. Referent male ein zu trübes Bild. Kenntnis und Verständnis auf dem Gebiete der Kunst sei zugestandenermafsen gewachsen. Ob die Kenntnis der Litteratur zurückgegangen sei, stehe in Frage; die früheren Einleitungen zu den Schriftstellern seien mit Recht in Mifskredit gekommen; man gebe jetzt das Nötige aus dem Schriftsteller. Die Bevorzugung der historischen Schriftsteller sei aber zu verwerfen; in ihr liege die Schuld, wenn das Denken der Alten nicht zu seinem Rechte komme. Demosthenes stelle er zu hoch, um auf ihn verzichten zu können. Zweifellos freilich sei der Rückgang in der Kenntnis der Mythologie; bedenklich aber sei es für die alte Geschichte den verlorenen Raum zurückzufordern; eine Reaktion könne leicht zu neuer Schmälerung Veranlassung geben.

Schlee kann dem Schlufsgedanken nur beistimmen und teilt mit, dafs man an mafsgebender Stelle die Alte Geschichte sogar auf ein halbes Jahr habe beschränken wollen; man müsse froh sein, wenn ein volles Jahr gerettet sei.

Der Vorsitzende legt der weiteren Besprechung die Leitsätze des Direktor Wafsner zu Grunde. Indessen wolle er die erste These, in der die Thatsache festgestellt werde, und die zweite These, in der die Gründe der Thatsache gebracht würden, absetzen, weil hierüber kaum eine Meinungsverschiedenheit bestehe. Dagegen müfsten die Mittel besprochen werden, durch die eine Abhülfe erreicht werden solle. Die Versammlung ist hiermit einverstanden.

Unter den allgemeinen Mitteln, dem Rückgang abzuhelfen, kommt dann folgender Leitsatz des Direktor Wafsner zur Besprechung:

1. Fortgesetzte Ausscheidung des Unwesentlichen im klassischen Altertum und um so gröfsere Vertiefung in das Bleibende; zugleich planmäfsige Konzentration.

Wolff: Es sei leicht, formale Forderungen auszusprechen, aber schwierig Wesentliches und Unwesentliches zu sondern.

Schlee unterstützt dagegen die grundsätzliche Forderung. Was ist uns geblieben? Was ist festzuhalten? Was lebt noch? Was ist tot? so müsse man fragen. Dies sei auch der Sinn des hervorragenden Werkes von Hauston St. Chamberlain „die Grundlagen des XIX. Jahrhunderts". Deshalb könne er nur die Annahme des Leitsatzes empfehlen, weil es zu wichtig sei sich über diese Stellung zur Sache klar zu sein.

Wolff bleibt bei seiner Ansicht. Es sei bei einer Horazischen Epistel schwer zu sagen, was darin bleibend und wesentlich sei. Was damals das Leben ausgemacht habe, müsse in dem Denken des Schülers wieder lebendig gemacht werden; hierbei lasse sich nicht von uns aus die Ausscheidung treffen. Der Schriftsteller müsse um seiner selbst willen gelesen werden; was zu seinem Verständnis wichtig sei, wäre häufig etwas anderes, als was für uns noch lebe.

Die Mehrheit der Versammlung beschliefst die Annahme des Leitsatzes.

2. Gründliche Durcharbeitung des Inhaltes der gelesenen antiken Schriftsteller nach der realen wie der idealen Seite hin. Einführung dabei in die Realien und Hinweis auf die bleibenden Kulturgedanken, die vom Altertum bis in die Gegenwart ihre Wirkung behalten haben.

Wafsner: Gründliche Durcharbeitung des Inhaltes sei für die erforderliche Vertiefung nötig. Aus der Vergleichung erst werde das Verständnis gewonnen.

Niemeyer: In dem Leitsatze sei von einem Gegensatz zwischen dem Realen und der Sprache ausgegangen. Die Sprache aber sei das Wichtige, sie bilde den Schlüssel für alles. In der Sprache tüchtig zu machen, sei

die Hauptsache, alles andere komme dann von selbst. Das Wesentliche sei nicht Reception, sondern Entwickelung des Könnens. Das Gymnasium erreiche sein Ziel, wenn z. B. im Homer der Schüler 100 Verse lesen könne, ohne eine Vokabel nachzuschlagen. Lesen müfsten die Schüler lernen, dann ergebe sich alles ohne grofse Belehrung von selbst.

Fink schliefst sich diesen Ausführungen mit Lebhaftigkeit an. Die Realien bildeten die Verleiblichung der Gedanken; habe man durch die Sprache das innere Leben, so habe man kaum nötig sich um die Erscheinungsformen Sorge zu machen.

Der Leitsatz fällt, nachdem auch Wolff und Wallichs sich dagegen erklärt haben.

3. Benutzung aller zu Gebote stehenden Anschauungsmittel.

Fink: Es sei des Guten in dieser Beziehung schon zu viel geschehen: das Gymnasium habe weit mehr die das Innere der Dinge darstellenden Gedanken zu pflegen; das hinter der Aufsenseite liegende Gesetzmäfsige lasse sich nicht durch Anschauungsmittel zum Verständnis bringen.

Der Vorsitzende hebt hervor, dafs häufig die vorhandenen Anschauungsmittel unbeachtet blieben. Er habe die Erfahrung machen müssen, dafs die Schüler selbst die im Klassenzimmer befindlichen Bilder nicht gekannt hätten.

Es wird hierauf von mehreren Seiten darauf hingewiesen, dafs freilich Mafs zu halten sei, dafs aber an sich der Gedanke, durch Anschauungsmittel der Auffassung zu Hülfe zu kommen, nicht zu verwerfen sei. Hierauf wurde der Leitsatz angenommen.

4. Ausnutzung jeder Gelegenheit, die die übrigen Fächer bieten.

Auf die Bemerkung des Vorsitzenden, dafs ihm der Leitsatz mit Bezug auf Leitsatz 1 „planmäfsige Konzentration“ überflüssig erscheine, zieht Wafsner ihn zurück.

5. Reichliche Ausstattung der Schülerbibliotheken mit anregenden Büchern, Empfehlung solcher Werke als Geschenke der Eltern für ihre Kinder, Wahl der Bücherprämien aus diesem Gebiete.

Es wird erörtert, ob der zweite Teil des Leitsatzes nicht zu weit gehe, ob überhaupt Prämien zu verteilen pädagogisch zweckmäfsig sei. Gegen die letzte Erwägung wird geltend gemacht, dafs an mehreren Anstalten ein Fonds hierfür vorhanden sei. Hierauf wird der Satz, der im ganzen mit Leitsatz 6 von Graeber zusammenfällt, angenommen, aber mit Aufnahme eines „auch“ vor „aus diesem Gebiete“.

6. Für Erzählungen aus der alten Sage und Geschichte ist nicht nur in V, sondern auch in VI mindestens eine der deutschen Wochenstunden anzusetzen.

Es ist dies Leitsatz 1 bei Graeber. Es entspinnt sich über die These eine reiche Diskussion. Es wird die Annahme empfohlen, damit einer Unklarheit in den allgemeinen Lehrplänen abgeholfen werde; dagegen wird geltend gemacht, dafs die Lehrpläne bei richtiger Zusammenfassung dessen, was unter Deutsch und Geschichte gesagt sei, alles enthielten, was die These fordere. Diese Meinung findet dann allgemeine Zustimmung, so dafs der Satz als überflüssig fällt.

7. In IV ist die Lektüre aus Nepos allein zu beanstanden.

Wafsner will neben Nepos im ersten Halbjahr ein Lesebuch.

Collmann schliefst sich der Empfehlung eines Lesebuches an und wünscht es im Sinne des alten Jakobs.

Niemeyer tritt für Freiheit der einzelnen Schulen ein.

Wafsner ist dieser Freiheit nicht entgegen, die durch die Lehrpläne gegeben sei, hält es aber für richtig, dafs die Konferenz eine Entscheidung treffe, welchen Weg sie für den empfehlenswerten halte.

Die Konferenz schliefst sich am Ende der Debatte dem Antrag Collmann an in folgender Fassung:

Der lateinischen Lektüre der Quarta ist statt des Nepos ein Lesebuch in der Art des Lesebuchs von Jakobs zu Grunde zu legen.

Ferner wird für IV durch Collmann eine Wiederholung des in VI und V gebrachten Sagen-Stoffes empfohlen. Die von ihm aufgestellte These „Im deutschen Unterricht der IV sind die in VI und V durchgenommenen antiken Sagen kurz zu wiederholen" wird angenommen

8. Die Lektüre der Metam. des Ovid ist in UII fortzusetzen, Vergils Aeneis erst in OII zu beginnen.

Niemeyer bezweifelt, ob Ovid die Mythologie vermittele. Seine Anschauung, für die vornehme Welt Roms zurecht gemacht, führe irre. Vergil stehe höher und sei nicht zu beschränken.

Hiergegen macht Graeber geltend, dafs er dieser Würdigung der Dichter nicht entgegentreten wolle, dafs aber zu seinem Bedauern die früheren Leistungen bei der geringeren Stundenzahl nicht mehr zu erreichen seien, die Tertianer bewältigten jetzt von Ovid knapp 500 Verse, und das sei zu wenig.

Auch Wolff geht auf die Würdigung der beiden Dichter ein; Ovid bringe eine bunte, schillernde Fabelwelt, manches sei völlig verfehlt; Vergil zeige ein nationales Gepräge; das römische Denken, das er in eigenartiger Form zum Ausdruck bringe, gebe ihm für die Entwickelung des Schülers einen Vorzug. Wie mächtig der Eindruck seiner Dichtung gewesen sei, lehre das Mittelalter, in dem er der grofse Zauberer gewesen sei. Die Welt, in der Menschen und Götter zur Einheit erhoben erscheinen, biete dem jugendlichen Geist reiche Belehrung und habe bildenden Wert.

Nach diesen Ausführungen läfst man den Leitsatz fallen, man will den Lehrerkollegien Freiheit lassen.

9. Odyssee und Ilias müssen ohne wesentliche Auslassungen in II und I gelesen werden.

Es entwickelt sich eine lebhafte Debatte, ob der Stoff zu bewältigen sei, und ob es wichtig sei, auch weniger Interessantes zu lesen.

Schenk erscheint es unmöglich und auch pädagogisch nicht richtig, die Ilias ganz lesen zu lassen.

Auch Bräuning will unwesentliche Partieen ausgeschieden wissen.

Fink schliefst sich der Forderung des Leitsatzes an, will aber, dafs man über die Kampfesscenen und weniger ergiebige Partien schnell hinweg komme, um für das wirklich Bedeutsame Zeit zu gewinnen.

Niemeyer macht geltend, es sei nicht zu verwerfen, wenn der Schüler sich auch durch weniger Interessantes durcharbeite; man müsse ihm die Freude verschaffen, alles gelesen zu haben.

Bräuning schlägt vor, es bei der Fassung der Lehrpläne bewenden zu lassen. Die These fällt.

10. Die Primaner müssen mit den schönsten Gedichten der griechischen Anthologie bekannt gemacht werden. Unter Umständen ist auf die Demosthenes-Lektüre zu verzichten.

Der zweite Teil des Leitsatzes erfährt lebhaften Angriff und wird ohne weitere Verteidigung gestrichen.

Niemeyer hat Bedenken, ob die Forderung des ersten Teils ausführbar sei und warnt vor Zersplitterung.

Der Vorsitzende urteilt aus seiner Erfahrung, es sei ausführbar und ein dankbarer Unterricht, den Primanern einige lyrische Gedichte der Griechen zu bieten.

Hierauf wird dem Leitsatz folgende Fassung gegeben: Es empfiehlt sich, die Primaner mit einigen der schönsten Gedichte der griechischen Lyrik bekannt zu machen.

Nachdem dann die von Wafsner aufgestellten Leitsätze über die deutsche Lektüre, über Aufsätze und Vorträge als selbstverständlich gefallen sind, kommt es über die Wiederholung der alten Geschichte in III und II[2] zu längerer Debatte. Der Leitsatz lautete in der Fassung bei Wafsner:

11. Die in IV gelernten Zahlen der Alten Geschichte sind auch in III und UII noch lebendig zu halten; dabei ist durch geeignete Fragen das Interesse und die Kenntnis des Altertums zu wecken.

Die Fassung bei Graeber, welche daneben in die Diskussion gezogen wird, lautet:

Für ausreichende Wiederholung und Ergänzung der in IV behandelten Alten Geschichte ist in den Geschichtsstunden in III und UII ernstlich Sorge zu tragen.

Es wird vor weiterer Belastung namentlich der Hausarbeit gewarnt (Niemeyer); der Ausdruck Ergänzung wird von Collmann angefochten. Dagegen wird wieder geltend gemacht, dafs jede Wiederholung eine Ergänzung bringe, dafs alles zugleich sehr wohl im Unterricht zu bewältigen sei, und dafs der Stoff zu gruppieren sei, damit Unwichtiges ausgeschieden werden könne und die Hauptsachen fest eingeprägt würden; Zahlen müfsten mehr die Folge sein als der Ausgangspunkt bei den Wiederholungen (Fink).

Schliefslich einigt man sich über folgende Fassung: „Für ausreichende Wiederholung der in IV behandelten Alten Geschichte ist in III und UII ernstlich Sorge zu tragen.“ In dieser Fassung ist mit Absicht der Ausdruck „in den Geschichtsstunden“ der III und UII fallen gelassen, um anzudeuten, dafs auch der deutsche Unterricht sich an diesen Wiederholungen bei gegebener Gelegenheit beteiligen könne und solle.

12. In OII ist die Kenntnis der Stilarten des Altertums zu lehren.

Dieser Leitsatz wird von Wafsner zurückgezogen, als er aufmerksam gemacht wird, dafs die Kunst aus der Verhandlung gleich anfangs ausgeschieden sei.

13. Die heranwachsenden Philologen sind in den Universitäts-Vorlesungen, eventuell in solchen allgemeinerer Art, auf die bleibenden Errungenschaften des klassischen Altertums, auf seine Kulturarbeit, auf die grofsen Kulturzusammenhänge der Völker hinzuweisen.

Dieser Leitsatz wird abgesetzt, weil er nicht mehr in den Rahmen des Themas pafst.

Zwei Thesen, die eine von Collmann, die Konferenz solle philosophische Lektüre Ciceros empfehlen, die andere von Niemeyer, die häusliche Arbeitszeit der Schüler solle nicht durch die Nebenfächer erdrückt werden, wurden teils wegen Mangels an Zeit teils als bereits erledigt oder überflüssig nicht weiter diskutiert und damit abgelehnt.

Zusammenstellung der angenommenen Leitsätze:

Mittel, um dem Rückgange der Kenntnis und des Verständnisses des Altertums abzuhelfen sind:

1. Fortgesetzte Ausscheidung des Unwesentlichen im klassischen Altertum und um so grössere Vertiefung in das Bleibende; zugleich planmäfsige Konzentration.
2. Benutzung aller zu Gebote stehenden Anschauungsmittel.



3. Reichliche Ausstattung der Schülerbibliotheken mit anregenden Büchern, Empfehlung solcher Werke als Geschenke der Eltern für ihre Kinder, Wahl der Bücherprämien auch aus diesem Gebiete.

4. Der lateinischen Lektüre der Quarta ist statt des Nepos ein Lesebuch in der Art des Lesebuches von Jakobs zu Grunde zu legen.

5. Im deutschen Unterricht der IV sind die in VI und V durchgenommenen antiken Sagen kurz zu wiederholen.

6. Es empfiehlt sich, die Primaner mit einigen der schönsten Gedichte der griechischen Lyrik bekannt zu machen.

7. Für ausreichende Wiederholung der in IV behandelten Alten Geschichte ist in III und UII ernstlich Sorge zu tragen.

Daran schliefst sich sofort die Berathung über die dritte der nur zur mündlichen Erörterung bestimmten Vorlagen.

Die zweckmäfsige Einrichtung der von den höheren Schulen zu liefernden statistischen Nachweise.

Protokollführer: Oberrealschuldirekt. Dr. Flebbe u. Realschuldirekt. Dr. Jellinghaus.

Der Vorsitzende bemerkt, dafs die Anregung zur Besprechung dieses Gegenstandes von dem Herrn Dir. Schlee ausgegangen sei. Der Aufsichtsbehörde käme es vor allem auf ein einheitliches Verfahren bei der Aufstellung der statistischen Nachweise an. Ein solches werde vielfach noch vermifst. Beispielsweise hätten im letzten Verwaltungsbericht bei den Angaben über die Berufskreise, aus denen die Schüler stammen, die Direktoren sehr verschiedene Einteilungen und Gruppierungen gewählt. Eine einheitliche Zusammenfassung dieser viele Mühe verursachenden Aufstellungen sei unmöglich gewesen. In den Frequenztabellen, die alljährlich in den Programmen veröffentlicht werden, bedeute die Zahlenangabe 17,9 an einigen Anstalten 17 Jahre 9 Monate, an anderen $17^9/_{10}$ Jahre. Auch hier sei ein übereinstimmendes Verfahren wünschenswert.

Dir. Schlee: Das Thema gehöre, verschieden von dem vorher verhandelten, zu den gemeinsten Realitäten. Aber eine Vereinfachung der Statistik würde ein grofser Gewinn sein, besonders für die kombinierten Anstalten mit grofser Schülerzahl. Die Gesichtspunkte, welche für die statistischen Nachweise mafsgebend wären, seien Zweckmäfsigkeit, Einfachheit und, wie schon hervorgehoben, Einheitlichkeit. Der für die Anstaltsleiter wichtigste sei die Einfachheit, aber die beiden anderen könnten bei der Verhandlung nicht unberührt bleiben.

Es handele sich aber auch nicht darum Beschlüsse zu fassen, sondern nur Wünsche auszusprechen, die vielleicht von den Behörden nicht ungern vernommen würden.

1. Vorschlag. Für die Frequenzlisten, welche halbjährlich an das Provinzial-Schulkollegium einzureichen sind, und für die, welche in den Jahresberichten mitzuteilen sind, empfiehlt sich dasselbe Schema.

Diese beiden statistischen Aufstellungen hätten eine verschiedene Grundlage; bei den an das Provinzial-Schulkollegium einzureichenden würden alle im ganzen Laufe eines Schulhalbjahres der Anstalt angehörenden Schüler zusammengezählt, bei denen des Jahresberichtes die an drei bestimmten Terminen. Das gebe eine fünfmalige Berechnung derselben Gesamtheit und fünfmalige Scheidung nach Konfession und Wohnort mit durchweg verschiedenen und doch von einander abhängigen Zahlen. Durch Gleichartigkeit dieser Listen könnten die Aufstellungen überhaupt auf zwei vermindert werden.

Der Vorsitzende ist aus Verwaltungsrücksichten gegen die These.

Dir. Schlee: Es handele sich doch nur darum einen Wunsch auszusprechen. Die Zweckmäfsigkeit wolle er noch bei den einzelnen Thesen nachweisen.

Der 1. Vorschlag wird angenommen.

2. Vorschlag. Eine Scheidung der am Anfang und der im Laufe des Halbjahres aufgenommenen, sowie der im Laufe des Halbjahres und der an seinem Schlusse abgegangenen Schüler ist nicht erforderlich.

Dir. Schlee: Diese Scheidung, die leicht zu kleinen, aber darum gerade sehr störenden Irrungen führe, scheine ihm keinen Zweck zu haben. Die Einrichtung dieser Tabellen scheine der rechnungsmäfsigen Kontrolle dienen zu sollen. Aber zu diesem Zweck fehlten ihr doch wieder die Zugänge durch Versetzung und die Abgänge nach dem 1. Februar.

Dir. Graeber erhebt Bedenken gegen diesen Vorschlag, weil die Söhne der Beamten, die versetzt werden, nur im Verhältnis der Dauer ihres Besuches auf der betreffenden Anstalt Schulgeld zu zahlen haben.

Dir. Schlee: Er bezweifle, dafs diese Anordnung getroffen sei mit Rücksicht auf die Kassenverwaltung oder gar auf die Ober-Rechnungskammer; zu diesem Zwecke seien die Angaben auch unzureichend.

Die These wird angenommen.

3. Vorschlag. Es empfiehlt sich, die Frequenzzahlen für bestimmte Tage nach Anfang des Schulhalbjahres, etwa für den 1. Mai und den 1. November aufzustellen.

Dir. Schlee: Bei der 3. und 4. These handele es sich darum, die fünfmalige Aufstellung der Frequenz und die Scheidung nach Konfession und Wohnort auf eine zweimalige zu beschränken. Die amtliche Zusammenstellung vom ganzen Staat gebe auch nur eine zweimalige Übersicht. So viel er wisse, beruhe diese auf den eingereichten Frequenzlisten von dem ganzen Halbjahr. Diese gäben aber hinsichtlich der Gesamtfrequenz unrichtige Summen, indem alle Schüler, welche im Laufe des Semesters die Anstalt wechselten, doppelt gezählt würden; und das sei im ganzen Staat eine grofse Zahl. Die Zählung am 1. Februar erscheine überflüssig und

sei wohl nur durch einen nicht in der Sache liegenden Grund, den rechtzeitigen Abschlufs des zu Ostern zu veröffentlichenden Jahresberichts, veranlafst.

Der Vorschlag wird angenommen.

4. Vorschlag. Es empfiehlt sich, die Scheidung der Schüler nach Konfession und Wohnort nicht fünfmal (zweimal in den Frequenzlisten und dreimal in den Jahresberichten), sondern nur zweimal, zu Anfang des Schulhalbjahres vorzunehmen.

Nach längerer Debatte, ob der 1. April oder der 1. Mai, der 1. Oktober oder der 1. November vorzuziehen sei, wird der Vorschlag angenommen.

5. Vorschlag. Es empfiehlt sich, das Durchschnittsalter vom 1. April zu berechnen.

Dir. Wolff schlägt vor, den 1. Mai zu nehmen, da es ratsam sei, an dem Tage selbst die Berechnung vorzunehmen, der für das Durchschnittsalter bestimmt ist.

Dir. Schlee: Es handele sich nicht um den Tag, an welchem die Rechnung auszuführen sei, sondern den, welcher ihr zu Grunde zu legen sei. Er habe den 1. April vorgeschlagen, weil dieser dem Anfang des Schuljahres etwas näher liege, habe aber auch nichts gegen den 1. Mai.

Nachdem auch der Vorsitzende sich für den 1. Mai ausgesprochen hat, wird der Vorschlag mit der Abänderung von Dir. Wolff angenommen.

Im Anschlufs hieran macht Dir. Schlee den Vorschlag, das Durchschnittsalter der Schüler nach Jahren und Monaten anzugeben, so dafs z. B. 17,8 bedeute 17 Jahre 8 Monate.

Der Vorsitzende stimmt diesem Vorschlage zu unter Hinweis darauf, dafs die Verschiedenheit in den Angaben der Aufsichtsbehörde durch Umrechnung viel Arbeit mache. Der Vorschlag wird angenommen.

6. Vorschlag. Es erscheint zweckmäfsig in die Frequenzlisten eine Versetzungs-Statistik aufzunehmen.

Dir. Schlee: Er glaube jeder Anstaltsleiter habe ein Interesse daran, zu wissen, welches Versetzungsverhältnis anderswo bestehe und welches als normal anzusehen sei; darum empfehle es sich aber auch, dabei anzugeben, wieviele Schüler nach Wiederholung des Kursus versetzt seien.

Der Vorsitzende hebt hervor, dafs solche Angaben für die Aufsichtsbehörde jedenfalls sehr wünschenswert seien.

Dir. Wolff: Es scheine die Berechnung und Angabe der Versetzten nicht ohne Bedenken wegen des Publikums, das unliebsame Schlufsfolgerungen daraus ziehen könnte. Die Versetzung sei eine rein interne Angelegenheit der Schule.

Dir. Schlee: Nach geschehener Versetzung würde das Ergebnis doch in der Stadt bekannt und finde bisweilen auch in anderen Städten Verbreitung.

Der Vorsitzende: Wir haben keinen Grund uns vor der Kritik des Publikums zu fürchten. Es wird nur zur Aufklärung dienen, wenn Angaben über die Versetzung in den Programmen mitgeteilt werden.

Dir. Heilmann teilt den Standpunkt von Dir. Wolff und wird hierin von Dir. Fink unterstützt durch den Hinweis, daſs die Presse darüber herfallen würde, und es nicht gut sei, Material für die Zeitungen zu liefern.

Der Vorschlag Schlee wird mit der Beschränkung angenommen, daſs die Versetzungs-Statistik nur in die an das Provinzial-Schul-Kollegium einzureichenden Frequenzlisten aufzunehmen sei.

7. Vorschlag. Es empfiehlt sich, das Alter der Abiturienten nach zurückgelegten Lebensjahren zu bestimmen.

Nachdem Dir. Schlee darauf hingewiesen, daſs die jetzt vorgeschriebenen gebräuchlichen Angaben kein richtiges Bild geben, indem sie die Abiturienten durchschnittlich um ein halbes Jahr älter machen, wird der Vorschlag angenommen.

8. Vorschlag. Es erscheint notwendig, für die Statistik über den Stand der Eltern gemeinsame Kategorien für den ganzen Staat zu bestimmen.

Der Vorsitzende hebt hervor, daſs diese Angaben für die Aufsichtsbehörde nur dann von Wert seien, wenn sie so eingerichtet wären, daſs daraus Schlüsse auf die Beteiligung des Elternhauses an den Aufgaben der Schule ermöglicht würden.

Dir. Schlee: Am besten wäre es, wenn die Centralbehörde ein einheitliches Schema für den ganzen Staat festsetzte.

9. Vorschlag. Es empfiehlt sich, den Jahresbericht erst nach Schluſs des Schuljahres abzufassen und einzureichen.

Dir. Schlee: Jetzt müsse der Jahresbericht fast zwei Monate vor Ablauf des zu Bericht stehenden Schuljahres abgefaſst werden. Diese Bestimmung stamme aus der früheren Zeit, wo das „Programm“ noch ein Programm für das folgende Jahr gewesen sei. Jetzt würde aber nur ein Bericht über das abgelaufene Jahr gegeben. Dieser bleibe in allen Teilen unvollständig: die Chronik des letzten Monats fehle, die Abiturienten könnten häufig nicht aufgeführt, der Abgang garnicht angegeben werden. Er wünsche, daſs die Verfügung getroffen werde, die Jahresberichte erst zum 15. Mai einzureichen.

Dir. Wolff ist gegen diesen Vorschlag, da es wünschenswert sei, den abgehenden Schülern den Jahresbericht noch mitzugeben.

Dir. Schlee: Wenn den abgehenden Schülern an dem Jahresberichte liege, könnten sie sich ihn leicht verschaffen. Ein Hauptgrund sei aber doch der, daſs die Abfassung der Jahresberichte in die arbeitsvollste Zeit des Jahres falle, die zu der Zeit zweifellos vorhandene Überbürdung der Leiter von gröſseren Anstalten noch vermehre und diese in wichtigeren Pflichten störe.

Dir. Wolff: Wenn die Jahresberichte rechtzeitig vorbereitet würden, sei die Arbeit nicht so grofs. Aufserdem sei die Arbeit im neuen Schuljahre auch sehr grofs, so dafs es nicht ratsam sei, sie noch durch Abfassung der Jahresberichte zu vermehren.

Dir. Schlee: Er könne dem Kollegen Wolff nicht folgen, wenn dieser sage: Am Ende des abgelaufenen Jahres mache die Abfassung der Jahresberichte geringe Mühe, dagegen am Anfang des neuen Jahres belaste sie zu sehr.

Der Vorschlag wird angenommen.

Dir. Graeber spricht den Wunsch aus, dafs die Anstalten der Provinz sich gegenseitig die Jahresberichte zusenden möchten.

Dir. Döhring bemerkt, dafs dies schon früher beschlossen sei.

Dir. Wafsner wünscht die Zusendung von zwei Exemplaren des Jahresberichtes, eines für den Direktor, das andere für das Lehrerkollegium. Es sei wünschenswert, sofort nach dem Erscheinen in den Besitz des Jahresberichtes zu kommen.

Da sämtliche Beratungsgegenstände nunmehr erledigt sind, ergreift der Vorsitzende das Wort, um die siebente Schleswig-Holsteinische Direktoren-Versammlung zu schliefsen.

Im Namen des Königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums dankt er den Mitgliedern der Konferenz für die überaus rege, allseitige Teilnahme, die von ihnen den Verhandlungen entgegen gebracht wäre, sowie den Verfassern der schriftlichen Berichte für die grofse Sorgfalt, mit der sie sich ihrer Aufgabe unterzogen hätten. Er glaube die zuversichtliche Hoffnung aussprechen zu können, dafs auch die Arbeiten dieser Konferenz dem höheren Schulwesen der Provinz zur Förderung gereichen werden.

Dem Danke der Versammlung für die Leitung der Verhandlungen durch den Vorsitzenden giebt Realgymnasialdirektor Dr. Schlee in warmen Worten Ausdruck.



Druck von G. Bernstein in Berlin

Berlin, Druck von Albert Damcke.

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

61

EINUNDSECHZIGSTER BAND.

ZWÖLFTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ SCHLESIEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1901.

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

EINUNDSECHZIGSTER BAND.

ZWÖLFTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ SCHLESIEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1901.

VERHANDLUNGEN

DER

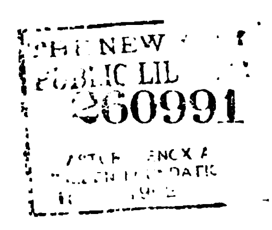
ZWÖLFTEN DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER PROVINZ

SCHLESIEN.

1901.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1901.


260991

Inhalt.

A. Berichte.

B. Verhandlungen.

I.

Wie ist die von den neuen Lehrplänen verlangte nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den einzelnen Klassen herzustellen?

Hauptberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Petersdorff, Strehlen.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Ostendorf, Bunzlau.

Hauptbericht.

Vorbemerkungen.

Über die vorstehende bei der zwölften schlesischen Direktoren-Versammlung zur Verhandlung kommende Aufgabe haben den Berichterstattern folgende Bearbeitungen vorgelegen:

Anstalten:	Berichterstatter:
Breslau, Gymnasium zu St. Elisabet	Prof. Zimpel und Prof. Schaube.
„ „ „ „ Matthias	Oberl. Dr. Welzel, Gegenbericht von Prof. Dr. Elsner.
Brieg, „	Wissenschaftl. Hilfsl. Habel.
Glatz, „	Prof. Prohasel.
Glogau, „ evang. . . .	Direktor Dr. Altenburg.
Görlitz, „	Prof. Nietzsche.
Liegnitz, „ Ritterakademie	Oberl. Dr. Mau, zweiter Bericht von Prof. Dressel.
Oppeln, „	Oberl. Jung.
Breslau, Realgymnasium am Zwinger	Oberl. Dr. Wende.
„ Oberrealschule	Oberl. Dr. Gutsche, Ergänzungsbericht von Prof. Dr. Krakauer.

Zugleich waren von diesen Anstalten Protokolle über die Verhandlungen in den Konferenzen für diese Aufgabe eingereicht worden.

Hinsichtlich der Erledigung der gestellten Aufgaben hat das Königliche Provinzial-Schulkollegium zu Breslau in der Verfügung vom 1. Juli 1899 auf den Ministerialerlass vom 4. Juni 1897 besonders verwiesen.

I. Die Ansicht der neuen Lehrpläne über die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte.

Das Thema: „Wie ist die von den neuen Lehrplänen verlangte nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den einzelnen Klassen herzustellen?" ist für die Behandlung in einer Direktoren-Konferenz zum erstenmal gestellt. Die Lösung der Aufgabe erscheint nicht leicht, was auch aus den sehr von einander abweichenden Anschauungen der vorliegenden B. deutlich hervorgeht. „Es mag auf den ersten Blick verwunderlich erscheinen, dafs bei der grofsen Wichtigkeit der Frage die Lehrpläne nicht alsbald selbst die wünschenswerte Ordnung geschaffen haben, dafs auch seither keine Schritte zur Regelung derselben gethan worden sind. Der Grund hierfür liegt in der noch nicht überwundenen Schwierigkeit." (Rg. a. Z.)

Es haben mehrere B. mit Recht zunächst auf die von den n. L. betonte „Konzentration des Unterrichts" und „innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer" hingewiesen, sowie die hohe Bedeutung dieser Grundsätze dargelegt. „Vereinzelung der Vorstellungen ist der Tod des geistigen Lebens, . . . Zusammenhang, Assoziation, gegenseitige Beziehung . . . bedeuten in Wahrheit geistiges Leben." (B. von Glogau.) Dieser B. behandelt dementsprechend die „Organisation des Zusammenhangs zwischen Geschichte und anderen Fächern" und geht dazu von dem Gesichtspunkt aus, dafs die Geschichte „als das Rückgrat unserer gegenwärtigen Gymnasialbildung" zu bezeichnen sei.*) Ähnliche Anschauungen finden sich in Kürze auch in einzelnen anderen B.**) „Die Geschichte ist wie kein anderer Lehrgegenstand berufen, den Mittelpunkt des erziehenden Unterrichts zu bilden" (B. von Glatz). In einem B. ist die Anschauung zum Ausdruck gebracht, dafs alle Lektüre „im eigentlichsten Sinne eine historische Disciplin ist, die lehrt, aus den Quellen

*) Genau derselbe B. ist auch im Aprilheft 1900 der Zeitschrift Lehrproben und Lehrgänge unter dem Titel: Studie zur Einheit des Gymnasiallehrplans auf der Grundlage des geschichtlichen Interesses von Direktor Dr. Oskar Altenburg erschienen. Derselbe Verfasser sagt in einer Abhandlung: „Sachbildung und Wortbildung, eine pädagogische Studie" u. s. w. im Juli-August-Heft 1900 d. Ztschr. f. d. Gymn.-Wes. S. 434 folgendes: „Das geschichtliche Interesse ist in der That das Rückgrat der heutigen Gymnasialbildung. Nach einem anderen Ziele suchen wir vergeblich."

**) Vergleiche auch O. Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 28. Jahrgang, S. 17.

zu schöpfen." So sehr der Hauptber. als alter Geschichtslehrer von dem hohen Werte des Geschichtsunterrichts überzeugt ist, trägt er doch Bedenken, die Stellung und die Bedeutung dieses Faches ganz im Sinne der angeführten Anschauungen aufzufassen. Es könnte zugegeben werden, dafs die Geschichte „ein lebendiger Strom ist, welchem Bildungsstoffe aus allen Gebieten zufliefsen" (B. d. Rg. a. Z. und in demselben Bilde auch B. der Ritterakademie zu Liegnitz), ohne dafs er darum „das Rückgrat" oder „der Mittelpunkt" des ganzen Unterrichts zu sein braucht. Bis vor kurzem war man gewöhnt, genau dieselben Epitheta dem lateinischen Unterricht der Gymnasien zuzuweisen.*) Nunmehr nehmen die Lehrpläne diese bevorzugte Stellung für das Deutsche in Anspruch, da sie von diesem Fache auf der Seite 71 sagen: „Es ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt."

Auf die Erörterung dieser und anderer allgemeinen Fragen, die von den Einzelberichten behandelt werden, weiter einzugehen, verbietet unser Thema, das uns eine genau beschränkte Aufgabe stellt. Es geht von der Voraussetzung aus, dafs die n. L. eine nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte verlangen und wünscht nur die Beantwortung der Frage, wie diese nähere Verbindung in den einzelnen Klassen herzustellen ist.

Es kommt zunächst darauf an, wie die Voraussetzung des Themas, d. h. die Worte: „die von den n. L. verlangte nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte" zu verstehen sind. Der B. von Glogau sagt: „Das Thema verpflichtet zu dem Nachweis der Organisation der Beziehung der gesamten Lektüre zu der Geschichte für die einzelnen Klassen, die untersten selbstverständlich nicht ausgeschlossen." Diese Interpretation ist schon deshalb nicht zutreffend, weil das Thema übereinstimmend mit der betreffenden Vorschrift der Lehrpläne auf S. 25 nicht von der gesamten Lektüre, sondern nur von der Prosa spricht, die poetische Lektüre also offenbar und bewufst ausnimmt. Auch andere B. vermissen an diesem Orte der Lehrpläne die Erwähnung der poetischen Lektüre, z. B. der B. von Glatz. Und doch ist die Auffassung des Themas und der Lehrpläne eine völlig korrekte. Die n. L. wünschen erstens auch die allgemeine „Konzentration des Unterrichts", sowie die „methodische innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer unter einander und die entsprechende Gruppierung des Lehrstoffes" (Seite 25 und 65). Aber sie heben zweitens auf Seite 25 im Interesse dieser Konzentration des Unterrichts die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Ge-

*) Siehe Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, III. Bd., 1. Hälfte, München 1895. S. 7.

schichte als einen überaus wichtigen Gesichtspunkt ganz besonders hervor. Diese wichtige Stelle lautet folgendermafsen: „Ein bisher viel zu wenig gewürdigter und doch im Interesse der Konzentration des Unterrichts überaus wichtiger Gesichtspunkt ist die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte.“ Die poetische Lektüre, die der Geschichte weniger nahe steht als die Prosalektüre, gehört zu den anderen Fächern, welche zufolge der allgemeinen Konzentration mit einander in Beziehung stehen. Dagegen steht die Prosalektüre nach den Lehrplänen mit der Geschichte in näherer Verbindung. Mit dieser näheren Verbindung haben wir es gemäfs dem vom Königlichen Provinzial-Schulkollegium gestellten Thema allein zu thun. Da dieses Thema uns ausdrücklich nur für „die von den n. L. verlangte nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte“ eine Aufgabe giebt, so müssen wir ferner noch feststellen, in welchen Fächern, in welchem Verhältnis und in welchen Klassen diese nähere Verbindung von den n. L. gewünscht wird.

A. In welchen Fächern?

Die wichtigste Stelle hierfür lautet in den Lehrplänen S. 25 wie folgt: „Dies (die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte) gilt für das Deutsche und alle Fremdsprachen, so insbesondere auch für das Lateinische.“ Hiernach mufs unserem Thema entsprechend in diesem B. die Berücksichtigung anderer Fächer als des Deutschen und der Fremdsprachen ausgeschlossen bleiben. Mit der genaueren Berücksichtigung der Bibellektüre für diesen Zweck geht der B. von Görlitz über die vorhin angeführte Forderung der Lehrpläne und unseres Themas hinaus. Man kann diesem B. gerne zustimmen, dafs der Religionsunterricht „in seinem Ziele dem Geschichtsunterricht innig verwandt ist“ und diesen „in seiner sittlichen Wirkung mittelbar in hohem Mafse unterstütze, auch darin, dafs die Bibellektüre „die Erfassung wichtiger Begriffe für die Menschheitsgeschichte anbahne“. Es kann noch hinzugefügt werden, dafs namentlich die christliche Kirchengeschichte in sehr nahen Beziehungen zu der allgemeinen Geschichte steht.*) Da aber die Frage der allgemeinen Konzentration des gesamten Unterrichts über

*) Die Verbreitung des Christentums im römischen Reiche und bei den germanischen Völkern, der allmähliche Übertritt der letzteren zur katholischen Lehre seit Klodwig, die christliche Mission in Deutschland und Europa, die Entwickelung der Klöster und Orden, die Bedeutung der wichtigsten Koncile und Päpste u. s. w. kann im Geschichtsunterricht garnicht umgangen werden. Im Interesse der Konzentration des gesamten Unterrichts ist eine engere Verbindung des Unterrichts in der Kirchen- und in der allgemeinen Geschichte unabweisbar.



unser Thema hinausgeht, so mufs ich es mir versagen, den Religionsunterricht ebenso wie den Unterricht in der Naturgeschichte und namentlich in der Erdkunde, welche Fächer auch viele Berührungspunkte mit der Geschichte besitzen, im folgenden in Betracht zu ziehen.

B. In welchem Verhältnis?

Aus den n. L. ist ersichtlich, dafs die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte für die Fächer Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch und Englisch nicht gleichmäfsig zur Anwendung kommen soll. Nach der S. 25 der Lehrpläne gilt diese Verbindung „insbesondere“ für das Lateinische. Auf derselben Stufe steht das Griechische, da nach den Lehrplänen S. 28 „für die Behandlung der griechischen Schriftsteller dieselben Gesichtspunkte wie für die lateinischen gelten“ und auf S. 39 der Lehrpläne demgemäfs auf „die für die alten Sprachen geforderte Verwertung der geschichtlichen Lektüre für den Geschichtsunterricht“ bereits verwiesen wird. Wenn die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte „insbesondere“ für Latein bezw. auch für Griechisch gilt, so folgt daraus, dafs sie für Deutsch, Französisch und Englisch nur in geringerem Mafse Geltung habe.*) Diese Auffassung steht zu der Vorschrift von der S. 39 der Lehrpläne nicht im Widerspruch, da an dem letzten Orte von dem Grad der Verwertung der geschichtlichen Lektüre nicht gesprochen wird. Eher kann eine Bestätigung der dargelegten Ansicht in den Vorschriften der Lehrpläne von S. 30 und 35 gefunden werden, wo übereinstimmend für Französisch und Englisch das Lesen ausgewählter Prosa nur „teilweise“ zur Belebung des geschichtlichen Stoffes vorgeschrieben wird.

C. In welchen Klassen?

Da die Ausführung über die Verbindung der Geschichte mit der Prosalektüre an der wichtigsten Stelle (S. 25) der Lehrpläne bei der oberen Stufe der Gymnasien für Latein erfolgt, dagegen eine Empfehlung oder Erwähnung bei der unteren und mittleren Stufe für die alten Sprachen nicht vorkommt,**) so mufs der Schlufs gezogen werden, dafs der Verfasser der Lehrpläne jene nähere Verbindung in den alten Sprachen nur

*) Zu demselben Schlufs gelangt man, wenn man mit mehreren Berichten annimmt, dafs die Lehrpläne gerade für den Verlust der alten Geschichte in der näheren Verbindung mit der Prosalektüre haben einen Ersatz bieten wollen. Siehe unter Abschnitt „II. A. Der Zweck“.

**) Eine besondere Erwähnung findet sich wiederum nur bei der oberen Stufe und zwar bei O II für Latein: „Livius und Sallust mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht.“



für O II und I wünscht. Dafs auch hier Griechisch dem Lateinischen der Gymnasien gleich zu stellen ist, geht aus dem vorhin bei B. Gesagten hervor. Dieselben Schlufsfolgerungen für Latein und Griechisch ergeben sich aus dem folgenden Abschnitt, namentlich aus den beiden unter II A erwähnten Ministerialerlassen. Für Latein der Realgymnasien kommt hier folgende Stelle von S. 25 der Lehrpläne in Betracht: „Für die Methode des lateinischen Unterrichts an Rg. gelten im wesentlichen dieselben Bemerkungen wie für die an G., selbstredend unter Beachtung des beschränkteren Lehrziels, der Lehraufgaben" u. s. w.

Für Französisch und Englisch ist diese nähere Verbindung von den Lehrplänen auch nur für O II und I ausgesprochen. Für die französische Lektüre der O II und I wird daselbst auf S. 30 folgendes bestimmt: „Lesen ausgewählter, vorzugsweise modern französischer Prosa teilweise zur Belebung des geschichtlichen Stoffes." Für die englische Lektüre ist von den Lehrplänen auf S. 35 auch nur in O II und I wörtlich dasselbe bestimmt, wie für die französische. Dafs diese Bestimmungen für Französisch in allen drei Gattungen der höheren Schule, für Englisch dagegen nur in den realen Anstalten Geltung haben, geht aus den Bemerkungen der Lehrpläne auf den Seiten 30 bis 33, 35, 36 u. 39 hervor. Dort wird u. a. erwähnt, dafs für Französisch bei den Rg. und Oberrealsch. „im wesentlichen" dieselben Aufgaben in der Lektüre gelten wie für die G., und dafs für Englisch bei den Oberrealsch. „im wesentlichen" dieselben Lehraufgaben gelten wie an Rg.

In dem Lehrplan für Deutsch ist die nähere Verbindung zwischen der Prosalektüre und Geschichte nicht allein für die oberen Klassen vorgeschrieben wie bei den fremden Sprachen. Da nach S. 25 der Lehrpläne die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte auch für Deutsch gilt und nach S. 18 (Abs. 2) der Lehrpläne im Deutschen „auf allen Stufen neben der Dichtung Prosalektüre zu pflegen ist", so folgt daraus, dafs im Deutschen die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte auf allen Stufen eintreten soll. Daher schreiben die Lehrpläne schon von VI ab für das Deutsche entsprechende Stoffe vor.

Somit ergiebt sich die Aufgabe, gemäfs den in der Einleitung von mir angeführten Bestimmungen des Herrn Ministers und dem „bestimmt begrenzten" Thema des Königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums darzulegen, wie die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den oberen Klassen für Latein und Griechisch der G., für Latein der Rg., für Französisch der G., Rg. u. Oberrealsch., für Englisch der Rg. u. Oberrealsch. und für Deutsch in allen Klassen aller höheren Schulen herzustellen ist.

Auch hier unterlasse ich nicht, darauf hinzuweisen, was ich zu Anfang bereits dargelegt habe, dafs zufolge der allgemeinen Konzentration des Unterrichts und der methodischen Verknüpfung verwandter Lehrfächer, die von den Lehrplänen auch gewünscht werden, in beschränkterem Mafse auch in den unteren und namentlich in den mittleren Klassen für die vorhin genannten fremden Sprachen die Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte Geltung hat; jedoch ist diese allgemeine Konzentration nicht Gegenstand unseres Themas.

II. Zweck und Ziel.

A. Der Zweck.

„Ehe man das: ‚Wie?‘ untersuchen könne, müsse man den Zweck der Verbindung jener beiden Faktoren (scl. Prosalektüre und Geschichte) kennen.“ (Konf. des Matthias-G.)

Es ist in mehreren Berichten hervorgehoben worden, dafs das Lehrziel der Geschichte durch die Lehrpläne von 1892 wesentlich geändert worden ist. Das allgemeine Lehrziel für Geschichte lautete nach den Lehrplänen von 1882: „Kenntnis der epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte . . . vorzugsweise der griechischen, römischen und vaterländischen Geschichte“; dagegen nach den Lehrplänen von 1892: „Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte, insbesondere der deutschen und preufsischen Geschichte im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen und Entwickelung des geschichtlichen Sinnes.“ Entsprechend dieser Änderung in dem Lehrziel der Geschichte ist die alte Geschichte

a) nach den n. L. aus dem Unterricht der U II und
b) nach den neuen Prüfungsordnungen sowohl aus der Abschlufs- als auch aus der Reifeprüfung entfernt.

Es ist von den Ber., welche näher auf die Frage eingegangen sind, die Vermutung ausgesprochen, dafs die n. L. namentlich für die erwähnte grofse Beschränkung der alten Geschichte in der näheren Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte einen Ersatz haben bieten wollen. Darauf deutet auch der Umstand hin, dafs die besondere Hervorhebung und Begründung der „näheren Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte“ gerade unter den methodischen Bemerkungen zum lateinischen Unterricht steht, und dafs dort diese Verbindung ausdrücklich „insbesondere“ für das Lateinische in Anspruch genommen wird. In nächster Reihe kommt das Griechische in Betracht, wie von mir im vorigen Abschnitt unter B bereits dargelegt ist. (Erster B. des Matthias-G.)

Wie sehr es der obersten Unterrichtsbehörde gerade auf die Verbindung der alten Sprache mit der alten Geschichte ankommt, ist auch aus folgenden zwei Ministerialerlassen deutlich ersichtlich: 1. Aus dem Erlafs vom 13. Mai 1897 auf die von den Provinzial-Schulkollegien erstatteten Verwaltungsberichte über die Entwickelung der G. und Prog. für 1892/93 bis 1895/96, woselbst folgendes hervorgehoben wird: „Ganz besondere Aufmerksamkeit ist dem Unterrichte in der alten Geschichte zuzuwenden, weil hier die Lehrer der alten Sprachen und der Geschichte auf einander angewiesen sind, nach den Beobachtungen des Provinzial-Schulkollegiums aber vielfach, statt Hand in Hand mit einander zu arbeiten, gegenseitig über Mangel an Unterstützung klagen.“ (Siehe Centralblatt, Jahrgang 1897, S. 438.) 2. Aus dem Ministerialerlafs vom 13. Oktober 1895, in welchem es u. a. heifst: „Im Anschlufs hieran (nämlich an die Gewährung je einer Mehrstunde für Latein in den oberen Klassen) sehe ich mich veranlafst, die genaue Beachtung zu 3. Lateinisch, A. 2, Abs. 6, S. 25, der Lehrpläne noch einmal in Erinnerung zu bringen. Wird die dort dringend empfohlene nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in richtiger Weise ausgeführt, und wird bei der Lektüre der alten Klassiker selbst das geschichtliche Moment stets im Auge behalten, so erwächst daraus eine nicht zu unterschätzende Förderung des Unterrichts in der alten Geschichte.“ (Centralblatt 1895, S. 717.) Da durch die Ausschliefsung der alten Geschichte aus dem Geschichtsunterricht der U II und aus der Reifeprüfung neben der Beschränkung des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts ungünstige Folgen für die oberen Klassen der G. eintraten, so hat der zuletzt erwähnte Erlafs mit Recht diese Folgen zu mildern gesucht durch besondere Empfehlung sorgfältiger Auswahl des historischen Stoffes gerade in O II, durch Gestattung der Einschränkung des Stoffes und Verweisung des Gebiets vom Tode des Augustus ab nach U I, ganz besonders aber durch die wiederholte Erinnerung an die auf S. 25 der Lehrpläne vorgeschriebene nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte, sowie durch Betonung des geschichtlichen Moments für die Lektüre der alten Klassiker. So bestätigt dieser Erlafs offenbar, dafs die Bestimmung der näheren Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in erster Linie durch die Rücksicht auf die alte Geschichte in den oberen Klassen der Gymnasien veranlafst ist. So findet auch die von mir im vorigen Abschnitt besprochene Beschränkung der näheren Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den fremden Sprachen auf die oberen Klassen ihre Erklärung.

B. Das Ziel.

Die Frage unseres Themas: „Wie ist die von den n. L. verlangte nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den einzelnen Klassen herzustellen?“ ist von den Ber. und der Konf. des Elisabet-G. am weitesten in verneinendem Sinne beantwortet worden. Ich führe aus den dort angenommenen Leitsätzen nur folgendes an: „Auch wo eine solche Berührung vorhanden ist, ist die Herstellung einer näheren Verbindung, d. h. eines planmäfsigen Eingreifens der Lektüre in die Geschichte nicht durchführbar“ und „die Herstellung irgend welcher näheren Verbindung würde sich auch nicht lohnen, da es sich immer nur um ganz kleine Gebiete handeln würde.“ Bei aller Anerkennung der klaren und offenen Ausführungen dieses B. komme ich dennoch zu dem Schlufs, dafs diese Anschauungen viel zu weit gehen. Der letzte Leitsatz ist ganz unhaltbar, da der Geschichtsunterricht jede Förderung auch aus „kleinen Gebieten“ gerne annehmen mufs. Der Ber. des G. in Brieg erklärt in seinen Leitsätzen „die Verbindung“ der altsprachlichen Lektüre mit der Geschichte in IV für zeitweilig möglich, in allen übrigen Klassen dagegen für unmöglich. Die Konf. hat den Ausdruck „unmöglich“ für die beiden III in „kaum möglich“ und für O II in „schwer möglich“ abgeändert. Es fügen aber der Ber. und die Konf. in den Leitsätzen hinzu, dafs die altsprachliche Lektüre in U II den Geschichtsunterricht der folgenden Klasse vorbereiten, in O II dazu führen müsse, einige wichtige Abschnitte der alten Geschichte ausführlicher und eindringender darzustellen, und dafs sie in den beiden I von selbst zur Wiederholung und genaueren Darstellung der in den Schriftstellern behandelten Abschnitte der alten Geschichte führen werde. Damit ist freilich eine „Verbindung“ der Prosalektüre mit der Geschichte für die alten Sprachen in U II bis O I in beschränktem Mafse doch zugestanden. Ferner sind namentlich im Lehrkollegium das Rg. a. Z. einzelne ablehnende Meinungen gäufsert worden.

Die anderen B. und Lehrerkollegien sprechen sich der vorliegenden Aufgabe gegenüber im allgemeinen günstig aus, einzelne derselben gehen sogar über die Wünsche der Lehrpläne ziemlich erheblich hinaus.

Die ungünstigen Beantwortungen der Frage unseres Themas sind besonders dem Umstande zuzuschreiben, dafs man das Ziel der näheren Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte überschätzt hat. So ist namentlich dieses Ziel dem Ziel des Geschichtsunterrichts selbst gleichgestellt worden. Schon aus diesem Grunde ist es nötig, den Unterschied zwischen diesen beiden Zielen deutlich darzulegen.

Das allgemeine Lehrziel für den Geschichtsunterricht ist

nach den Lehrplänen S. 39: a) „Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte . . . im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen" und b) „Entwickelung des geschichtlichen Sinnes". In den methodischen Bemerkungen auf S. 41—43 sind die aus diesem allgemeinen Ziel sich ergebenden Aufgaben der Geschichte dargelegt. Diese lauten für die obere Stufe: a) Gedächtnismäfsig geordnetes Festhalten des Thatsächlichen mit besonderer Berücksichtigung der inneren Verhältnisse, b) „das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte, die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit müssen vor allem geweckt werden." Die letzte Aufgabe enthält zugleich eine allgemeine Definition der Entwickelung des historischen Sinnes. Der historische Sinn ist somit die durch Übung erworbene Fähigkeit, sowohl die geschichtlichen Ereignisse der Vergangenheit und Gegenwart in ihrem inneren Zusammenhange zu verstehen, als auch das höhere Walten in der Geschichte zu begreifen. Dieses offenbart sich in den festen Formen der ganzen sittlichen Weltordnung, die im Leben der einzelnen Menschen und der Völker auf ethischen Wahrheiten beruht. So ergiebt sich die Forderung der Lehrpläne auf S. 42, dafs der gesamte Geschichtsunterricht „von ethischem und geschichtlichem Geist durchdrungen" sein soll.

Dagegen mufs hervorgehoben werden, dafs die Lehrpläne der „näheren Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte" weder das hohe Ziel, noch die allgemeinen wichtigen Aufgaben des Geschichtsunterrichts überhaupt, sondern nur eine bescheidene Aufgabe gestellt haben, nämlich die Gewinnung „eines durch individuelle Züge belebten Hintergrundes für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten." (S. 25.) Es kann sich bei der Prosalektüre nur immer um Einzelbilder handeln.

Auch wünchen die Lehrpläne nicht, dafs nur solche Prosalektüre gelesen werden soll, welche mit der Geschichte im engeren Sinne in Verbindung steht, und ebensowenig ist aus den Lehrplänen und aus unserem Thema zu folgern, dafs die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte nur in derselben Klasse erfolgen soll. Beides wird im folgenden Abschnitt näher dargelegt werden.

Ich bin der Ansicht, dafs die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in der vorher angedeuteten Beschränkung des Ziels möglich ist und dem Geschichtsunterricht recht förderlich sein kann.*)

*) Wenn auch nach den Lehrplänen die Geschichte die Empfangende, die Sprachen die Gebenden sein sollen, so wird doch auch die Geschichte nicht ohne Gegengabe bleiben, sondern den Sprachen dadurch nützen, dafs sie Interesse für die Lektüre er-

III. Wie ist die nähere Verbindung in den einzelnen Klassen herzustellen?

A. Die Auswahl und Verteilung des Stoffes.

1. Allgemeines über die Auswahl.

Im Abschnitt I habe ich nachgewiesen, dafs durch die Lehrpläne die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den fremden Sprachen nur für die oberen Klassen vorgeschrieben wird, jedenfalls deshalb, weil sie dort ganz besonders wichtig ist. Ebendahin weisen die Darlegungen des Abschnitts II A „der Zweck“. Da aber alle B. und Konferenzprotokolle mit Recht der Vollständigkeit halber auch die anderen Klassen in Betracht ziehen, so will ich in folgendem für die fremden Sprachen auch die Klassen von Quarta aufwärts berücksichtigen; dagegen müssen hier die VI und V für die fremden Sprachen ganz übergangen werden, zumal da auch der unter II A von mir teilweise wiedergegebene Ministerialerlafs vom 13. Oktober 1895 bei der Erläuterung jener für unsere Aufgabe wichtigsten Stelle der Lehrpläne (S. 25) ausdrücklich nur von der Lektüre der alten „Klassiker“ spricht.

Wir haben hier zu prüfen, nach welchen Gesichtspunkten die Auswahl der Prosalektüre erfolgen mufs, welche eine nähere Verbindung mit der Geschichte ermöglicht. Eine gute geschichtliche Prosalektüre wird der Geschichte besonders förderlich sein. „Gerade da, wo der Geschichtsvortrag sich vielfach bescheiden mufs, nicht selten schon wegen Mangels an Zeit, ... vermag die Lektüre wenigstens in manchen Punkten fördernd, vertiefend, klärend und zu weiterem Nachdenken spornend die hohen Ziele des Geschichtsunterrichts wesentlich zu unterstützen.“ (B. von Görlitz.) Dieser Nutzen wird sich namentlich dann zeigen, wenn bei der Auswahl der geschichtlichen Prosalektüre auf das Pensum der Geschichte in den einzelnen Klassen, soweit es möglich ist, Rücksicht genommen wird.

Da aber die Lehrpläne nicht den Ausdruck „historische Prosalektüre“, sondern nur „Prosalektüre“ gebrauchen, so folgt daraus, dafs sie nicht nur die historische Prosalektüre und die Geschichte im engeren Sinne im Auge haben, sondern auch die Prosalektüre anderen Inhalts, welche die Geschichte im weiteren Sinne sehr zu fördern imstande ist. Man muss sich überhaupt davor hüten, beim Gebrauch des Wortes Geschichte immer nur an die gedächtnismäfsige Seite und an jenes kon-

---

weckt und diese vorbereitet. (B. von Glatz.) In demselben Sinne Verhandlung der Direktoren-Versammlung von Hannover 1898, S. 101 ff. Auf diesen Gedanken hier weiter einzugehen, verbietet die Rücksicht auf unser Thema.

ventionelle Quantum von positiven Kenntnissen eines historischen Leitfadens zu denken. *) Selbst die historischen Werke des Caesar und Xenophon haben einen sehr viel weiteren Gesichtskreis, geschweige denn die eines Tacitus und Thucydides. Man muss also folgendem Leitsatz der Konferenz des Matthiasgym. beistimmen: „Nicht blofs politische und Kriegsgeschichte sind in der Prosalektüre zu berücksichtigen, sondern auch Kulturgeschichte, Staats-, Sacral- und Privataltertümer." Empfohlen werden ferner zur Belebung der Geschichte durch die Konf. der Ritterakademie zu Liegnitz gewisse Gebiete der Kunstgeschichte, Litteratur, des Heerwesens, der Topographie, des Kultus, des Rechts, durch die Konf. der Oberrealschule zu Breslau Briefe, Berichte, Reden aus bewegter Zeit, durch den Ber. von Görlitz auch Redner und Philosophie, durch den B. und die Konf. des Rg. a. Z. Biographieen, Memoiren, Reden, Briefe; auch Erzählungen mit historischem Hintergrund und historische Romane. Unzweifelhaft werden auch solche Stoffe namentlich in der Privatlektüre für die Geschichte sehr nutzbar gemacht werden können und sehr wohl vielfach individuelle Züge gewähren, durch die der historische Hintergrund belebt wird. (Lehrpl. S. 25.)

Jedoch müssen sowohl die Werke der einzelnen Schriftsteller, als auch bei der Klassenlektüre in jedem einzelnen Werke die zu lesenden Abschnitte sorgfältig ausgewählt werden, falls sie nicht ausnahmsweise eigens für die höheren Schulen verfafst oder zusammengestellt sind.

Für die alten Sprachen schreiben die Lehrpläne S. 24 hierfür folgendes vor: „Bei Schriftstellern oder Schriften, welche nicht vollständig gelesen werden können, ist streng darauf zu halten, dass die Auswahl nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten erfolge und dafs immer ein möglichst abgeschlossenes Bild gewährt werde." Gerade diese abgeschlossenen Bilder können an verschiedenen Stellen den Geschichtsunterricht wirksam unterstützen und beleben. Auch für die historischen Schriftsteller des Altertums, namentlich für Livius, Tacitus, Xenophon, Herodot, Thucydides ist eine solche Auswahl nach sachlichen Grundsätzen erforderlich. Der grosse Vorrat des Stoffes ermöglicht diese Auswahl nicht nur, sondern drängt vielmehr dazu. Von den bereits im Druck erschienenen Auszügen werden mehrere mit Recht von einzelnen B. abgewiesen. Der B. von Görlitz tritt für die Auswahl von W. Vollbrecht zu Livius ein. **)

*) Vergl. Oskar Jäger im Handbuch von Baumeister, Geschichte VIII S. 30.

**) W. Vollbrecht, Livius XXI—XXX, Auswahl für den Schulgebrauch 2. Aufl. Leipzig, Reisland 1897. Es hat der Verf. nach Fries, Lehrproben (61. Heft, Okt. 1899) „die Weisung der Lehrpläne, dafs die Auswahl des Stoffes nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten erfolgen und immer ein möglichst abgeschlossenes Bild gewähren solle, einsichtig befolgt."

Für die Auswahl der französischen und englischen Lektüre sind folgende allgemeine Bestimmungen der Lehrpläne (S. 38) mafsgebend: „Auf allen Stufen ist in beiden Sprachen die prosaische Lektüre vor der dichterischen, die geschichtliche und beschreibende vor den übrigen Gattungen zu bevorzugen, der Prosaiker aber thunlichst nicht neben dem Dichter zu lesen. In den oberen Klassen zumal an Realanstalten sind auch die übrigen Gattungen zu berücksichtigen." In den speziellen Lehrplänen wird für Französisch und Englisch der oberen Stufe übereinstimmend „Lesen ausgewählter, vorzugsweise moderner Prosa" empfohlen. (S. 30 und 35.) Für die Auswahl der deutschen Lektüre ist folgende allgemeine Vorschrift der Lehrpläne (S. 18) zu befolgen: „Die auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis der Schüler zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu bieten." Die nähere Auswahl der französischen, englischen und deutschen Prosalektüre erscheint aber deshalb schwieriger als die der lateinischen und griechischen, weil der Stoff noch gröfser ist und stets wächst, und weil besonders für die nähere Auswahl der französischen und englischen Schullektüre noch keine festen Grundsätze gelten. Im Französischen und Englischen „herrscht auf dem Gebiete der Lektüre immer noch sowohl Uneinigkeit und Unsicherheit in der Theorie, als auch Planlosigkeit und Willkür in der Praxis, welch letztere durch eine mafslose Produktion von Schulausgaben begünstigt wird." (B. des Rg. a. Z.)

2. Die Verteilung.

„Hier bestimmte Kanons der Lektüre aufzustellen, würde nicht in dem Thema liegen, da es nicht auf das „Was", sondern auf das „Wie" in demselben ankommt, würde auch zu weit führen und für die allgemeine Beratung des Themas bei der Verschiedenheit der möglichen Auswahl der Schriftsteller und Schriftwerke, wie bei der Verschiedenheit der an den einzelnen Anstalten eingeführten Lehrbücher nur erschwerend für die Lösung der Hauptfrage sein." (B. von Glatz.) Deshalb sind auch von den anderen B. vollständige Kanons nicht gegeben, aber von den meisten doch zahlreiche Vorschläge für die Auswahl und Verteilung des Stoffes gemacht, da das „Wie" zwar nicht immer, aber doch sehr oft von dem „Was" abhängt. Auch mir erscheint es richtiger, hier nur solche Vorschläge für die Verteilung der Prosalektüre zu machen, die für die nähere Verbindung derselben mit der Geschichte besonders wichtig sein dürften.

Die alten Sprachen.

Für Latein und Griechisch ist die Lektüre durch die Lehrpläne vorgeschrieben. Aber diese fügen auf S. 73 hinzu: „Indessen sind die Prov.-Schulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt dafs“ u. s. w.

In IV stimmt die lateinische Lektüre mit dem Geschichtspensum dieser Klasse völlig überein. Eine biographische Bearbeitung, namentlich die im Übungsbuch von Ostermann-Müller ist dem Cornelius Nepos vorzuziehen, sowohl aus anderen Gründen, als namentlich deshalb, weil zufolge der Aufnahme einer grösseren Zahl römischer Lebensbeschreibungen die Verteilung dem Geschichtspensum der Quarta mehr entspricht. Selbst die Geschichte Alexanders des Grossen ist in diesem Übungsbuche mit einer grösseren Zahl von zusammenhängenden deutschen Übungsstücken zur Kasuslehre berücksichtigt und der lebhafte Wunsch des Berichts von Glogau wenigstens insoweit erfüllt.

In U III und O III stimmen mit dem Geschichtspensum derselben Klassen nur folgende Abschnitte aus Caesars bell. Gall.: Buch I cap. 31—54 (Kämpfe mit Ariovist), Buch IV cap. 1—19 (Kampf mit den Usipetern und Tencterern und erster Rheinübergang), Buch VI cap. 9 und 10 (zweiter Übergang über den Rhein), Buch VI cap. 21—29 (Germanien, dessen Bewohner und Tiere und Rückkehr über den Rhein). Aber die Cäsarlektüre erweitert und vertieft in diesem Abschnitt der römischen Geschichte die in IV gewonnenen historischen Kenntnisse des Schülers und gewährt an dieser Stelle eine gute quellenmässige historische Grundlage für die folgenden Klassen. In O III kann die Lektüre Caesars und Xenophons. sowie die Behandlung des 30 jährigen Krieges im Geschichtsunterricht auch zu einem kurzen Vergleich des Heerwesens dieser Völker führen. Trotzdem ist es durchaus nicht erforderlich, dass das bell. Gall. möglichst lückenlos gelesen werde, wie der Berichterstatter und die Konf. des Matthias-G. es wünschen und auch nicht möglich, wie der B. von Görlitz richtig hervorhebt. Ich habe es immer für bedauerlich gehalten, dass man das bell. civ. aus O III beseitigt hat, das ich einst sehr gerne mit Obertertianern gelesen habe. Der Inhalt kann kein wirkliches Hindernis bieten, da die Schüler doch die sonstigen Bürgerkriege Roms, die französischen, englischen und die deutschen Revolutionen in der Schule eingehend kennen lernen. Die Fragen der inneren Politik können kurz behandelt und die betreffenden Kapitel je nach Wunsch auch ganz überschlagen werden. Jedenfalls wird durch die Lektüre des bell. civ. die Geschichte dieser Zeitperiode sehr belebt und vertieft. Auch schon im Interesse der Abwechselung würde die Berücksichtigung des bell. civ.

sein, am meisten im Rg., wo das bell. Gall. sogar noch in U. II, also drei Jahre hintereinander, gelesen werden soll! „Der jugendliche Geist bedarf einer gut geregelten Abwechselung. Der Knabe, der längere Zeit ohne Unterbrechung nur von Schlachten und Märschen gehört hat, atmet auf, wenn er einmal auf einige Zeit in andere Verhältnisse geführt wird.“ (Baumeister, Handbuch 1895 III, S. 132.) Dazu wird in den G. Baierns thatsächlich das bell. Gall. nur in einem Jahre gelesen!

In Xenophons Anabasis kürze man das Buch 1 nicht zu stark (B. und Konf. des Matthias-G.) und berücksichtige die drei letzten Bücher weniger, da der Inhalt an Interesse verliert.

In U II ist eine direkte Beziehung zwischen der Prosalektüre und dem Geschichtspensum dieser Klasse zwar überhaupt nicht vorhanden, aber es gilt auch hier das vorhin über den Wert des Caesarlektüre Gesagte, welche mit dem Geschiehtspensum der Klasse nicht stimmt. In der Auswahl der Prosalektüre ist für diese Klasse des G. eine wesentliche Meinungsverschiedenheit nicht vorhanden und eine Änderung in den alten Sprachen nicht zu wünschen.

In O II bietet die griechische und lateinische Prosalektüre dem Geschichtsunterricht dieser Klasse direkt die eingehendste und wertvollste Unterstützung im ganzen Lehrplan des G. Hier verdient von Sallusts Werken das bell. Jugurthin. den Vorzug vor Calilina (B. und Konf. des Matthias-G.), namentlich da, wo in U. II bereits katilinarische Reden gelesen sind. Xenophons Memorabilien werden nicht für besonders lohnend gehalten. (B. und Konf. des Matthias-G., sowie B. für Görlitz). Dafür könnten Xenophons Hellenica und namentlich Arrians Anabasis vorgeschlagen werden, die auch für die Geschichte fruchtbarer sind. Gerade durch die Wahl von Arrians Anabasis würde der berechtigte Wunsch des B. von Glogau erfüllt werden, dafs das Lebensbild Alexanders des Grossen im Rahmen der Lektüre der alten Sprachen eine geeignete Stelle finde. Die Konf. von Görlitz hat sich. für den empfehlenswerten Vorschlag erklärt, dafs zwischen Xenoph. Hellenica und Arrians Anabasis bei der Klassenlektüre abzuwechseln, und die hierbei nicht behandelte Schrift bei Extemporierübungen in den oberen Klassen zu berücksichtigen sei.

In UI und OI. In UI ist die direkte Beziehung der Prosalektüre zum geschichtlichen Pensum dieser Klasse nur für die erste Kaiserzeit und die älteste Geschichte der Germanen in den sehr wertvollen Werken des Tacitus geboten. Da aber die Schüler der UI und OI durch die alte Geschichte in OII, durch die jetzt seitens der Unterrichtsbehörde vorgeschriebenen Wiederholungen der alten Geschichte in I (Ministerialerlafs vom 13. Oktober 1895) und nicht zum geringsten durch die Lektüre der

lateinischen und griechischen Klassiker von IV auf eine gewisse Grundlage in der alten Geschichte erlangt haben müssen, so wird die eingehendere Behandlung der lateinischen und griechischen Prosalektüre gerade in diesen beiden Klassen der alten Geschichte in hohem Maſse förderlich sein, wenn neben den sonstigen Aufgaben des sprachlichen Unterrichts auch Sicherstellung der historischen Grundlage erstrebt wird. So wird es auch hier ersichtlich, weshalb die höchste Unterrichtsbehörde die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte gerade für die oberen Klassen gewünscht und namentlich für Latein und Griechisch empfohlen hat, wie ich im I. und II. Abschnitt nachgewiesen habe.

Bei der Verteilung der Prosalektüre stimme ich den von mehreren B. ausgesprochenen Wünschen über die Einschränkung der zu lesenden Reden Ciceros aus vollem Herzen bei. Dafür werden namentlich einzelne philosophische Schriften gewünscht. Der B. von Glogau „wagt nur mit bescheidener Zurückhaltung den Wiederzutritt eines Ausschnittes aus Ciceros Tusculanen zu erbitten.“ Der B. des Matthias-G. wünscht „statt des Übermaſses an Reden und statt der Briefe“ für OII de senectute oder de amicitia, für I die Tusculanen (I u. V) oder de officiis. Nach der zu Anfang dieses Abschnittes erwähnten Stelle von S. 73 der Lehrpläne sind ja diese Wünsche auch ohne weitere Änderung der Lehrpläne erfüllbar. Es bedarf nur eines besonderen Antrages. Mit Genehmigung des Königl. Provinzial-Schulkollegiums habe ich in der Prima des Strehlener G. im Schuljahr 1898/99 de officiis, 1899/1900 de senectute und 1900/1901 die Tusculanen mit Auswahl gelesen. Daſs dabei auch die Verbindung mit der Geschichte nicht zu kurz gekommen ist, darf ich versichern.

Mit dem Wunsche, daſs die Briefe Ciceros überhaupt nicht gelesen werden sollen, bin ich nicht einverstanden. Bei sorgfältiger Auswahl können die Briefe gerade für die Geschichte sehr wertvoll sein, wie ja überhaupt durch die Lehrpläne die Behandlung der zu lesenden Reden und Briefe in erster Linie aus sachlichen Gesichtspunkten besonders vorgeschrieben ist. (S. 25.) Auch genügt es, wenn man, wie es am hiesigen G. geschieht, nur drei Monate diese Briefe liest. Mit Recht empfiehlt der B. von Glogau besonders den Brief über Ciceros Prokonsulat in Cilizien (ad fam. XV,4), den grossen Brief Ciceros über die Verwaltung und das Leben in der Prov. Asien an seinen Bruder Quintus (ad. Quint. fratr. I,1) u. a. An empfehlenswerten ausgewählten Sammlungen der Briefe mangelt es nicht (z. B. von Aly, Luthmer, Dettweiler. Vergl. auch Brandt, Aufstellung eines Kanons der in der Prima zu lesenden Briefe Ciceros in Progr. des G. von Salzwedel 1897.)

Von Livius sind namentlich die Bücher 21 bis 30, für I auch die

erste Dekade mit Auswahl zu empfehlen. Der B. von Glogau bringt für I aufserdem auch mit gutem Grund aus der vierten Dekade den Krieg mit Macedonien und den mit Antiochus von Syrien in Vorschlag. Für die erste und dritte Dekade findet man in Baumeister (1895 III S. 203) einen spezialisirten Lehrplan, der als Vorbild dienen kann. (B. von Görlitz.)

Von Tacitus kommen aufser der Germania besonders die Annalen I und II und von den Historien namentlich der Aufstand der Bataver in Betracht. (B. von Görlitz.) Dafs die Germania „vielleicht noch mit Auswahl“ (B. von Görlitz) gelesen werde, kann unbedingt nur für die zweite Hälfte (cap. 28—46) zugegeben werden.

Von Herodot sind die drei letzten, von Xenophons Hellenica die vier ersten Bücher zu bevorzugen. In der Auswahl der Bücher des Thucydides gehen die B. völlig auseinander. Daher empfiehlt es sich, die Auswahl nach sachlichen Gesichtspunkten jedem G. zu überlassen. Aber jedenfalls darf aus diesem grofsen Historiker nicht zu wenig gelesen werden. Vereinzelt werden auch leichtere Biographien Plutarchs vorgeschlagen.

Der nur von einem Rg. vorliegende B. verzichtet auf die Besprechung von Latein überhaupt, und auch die Konf. dieser Anstalt macht keine besonderen Vorschläge für die Verteilung bezw. Auswahl der lateinischen Prosalektüre. Ich verweise auf das über die Caesarlektüre der G. vorher bei UIII und OIII von mir Gesagte. In den Rg. dürfte das bell. Gall. für zwei Klassen genügen. Zur Abwechselung könnte in OII bell. civ. (mit Auswahl), in UIII ein lateinisches Lesebuch (z. B. Stein, lat. Lesestoff nach Nepos und Livius) dienen. In UI und OI könnte Cic. de imperio mit den catil. Reden wenigstens abwechseln, was der alten Geschichte zu gute kommen würde, ohne eine Schmälerung der sonstigen Aufgaben zu sein.

Die neuen Sprachen.

Eine Verteilung der Lektüre für Französisch und Englisch nehmen die Lehrpläne abweichend vom Lateinischen, Griechischen und Deutschen nicht vor. Prosaische Werke werden für diese beiden Sprachen dort überhaupt nicht genannt.

Eine nähere Berührung der Prosalektüre mit dem Geschichtspensum derselben Klasse wird hier in allen Klassen möglich sein. Der B. und die Konf. der Oberrealschule zu Br. haben demgemäfs folgenden Leitsatz angenommen: „Es ist wünschenswert, dafs der Lehrer der neueren Sprachen, falls er für eine Klasse historische Lektüre wählt, sich für geschichtliche Darstellungen der Zeit entscheidet, deren Geschichte in dieser Klasse ge-

lehrt wird. Zu weit geht in dieser Hinsicht der Leitsatz des Ber. des Rg. a. Z.: „Die Geschichtspensen der einzelnen Klassen sind für die Verteilung der Lektüre mafsgebend", der von der Konf. mit Recht abgelehnt ist.

Dass die Verteilung des Stoffes auch in den Lese- und Übungbüchern nicht dem Zufall überlassen wird, halte ich für durchaus geboten, und dafs auch hier in den mittleren Klassen der Anschlufs an die Geschichte „bevorzugt" werde, für wünschenswert. Berechtigt ist auch der Wunsch der Konf. der Oberrealschule zu Br., „dafs die französischen und englischen Übungsbücher vor allem Lehrstücke aus der französischen und englischen Geschichte enthalten." Man darf dabei annehmen, dafs dieser Wunsch besonders für reale Anstalten gilt.

Für die französische Prosalektüre in IV der Oberrealschulen schlägt der B. der Oberrealschule zu Br. vor, Stücke aus der alten Geschichte zu lesen, wie z. B. Blanchet sie bietet.

Für OIII wird vom B. zu Glogau ganz besonders Duruy, Geschichte Frankreichs I, hervorgehoben. „Dieser Lesestoff stellt zwischen den alt- und neugeschichtlichen Gedankenkreisen die Vermittelung her" und „wird wie Caesar und Xenophon den eisernen Bestand der OIII bilden." Dasselbe Werk empfiehlt der B. des Rg. a. Z. neben Michaud, Geschichte des ersten Kreuzzuges für UIII, ferner Duruy, Guizot und Voltaire, Charles XII für OIII. Für Guizot tritt auch der B. der Oberrealschule zu Br. ein. Anders urteilen mehrere Mitglieder des Rg. a. Z. über „die Lektüre einer französischen bezw. englischen Geschichtsdarstellung." Die Konf. dieser Anstalt entschied sich dafür, dass Charles XII von Voltaire und die Schriften von Michaud in den Kanon überhaupt aufzunehmen sind.

Für UII, UI und OI ist ein sehr reichhaltiger Stoff im Anschluss an das Geschichtspensum dieser Klassen vorhanden, weniger für OII. Für diese Klasse schlägt der B. für Glogau u. a. Montesquieu, Considérations, Duruys griechische Geschichte, selbst noch Barthélemy, Reise des jungen Anacharsis in Griechenland vor. Von Werken, die mit dem Geschichtspensum in OII in Verbindung stehen, sind für diese Klasse auch Rollin, Histoire de la seconde guerre punique, Biographies d'hommes célèbres de l'antiquité, Histoire d'Alexandre le Grand und Boissier, Cicéron et ses amis zu nennen. Letzteres Werk ist auch zur Auswahl in 4 selbständigen Bändchen von mäfsigem Umfang (bei Theissing in Münster) erschienen.

Der B. von Glatz erklärt nach der am dortigen G. gemachten Erfahrung Chuquets Histoire de la guerre de 1870/71 für „eine äufserst anziehende und anregende Ergänzung aller deutschen Darstellungen jenes ruhmvollen Krieges."

Für die englische Prosalektüre in UIII und OIII schlagen die B. der beiden realen Lehranstalten übereinstimmend vor: Dickens A Childs History of England und der B. des Rg. a. Z. allein ferner Chambers English history für OIII, dazu Goldsmith, History of England. Für UII — OI hat der B. der Oberrealschule zu Br. keine Vorschläge zu der Lektüre für Französisch und Englisch gemacht und dies damit begründet, dafs „sich bei einigem guten Willen leicht trefflicher historischer Lesestoff in Menge herbeischaffen läfst." Er warnt sogar davor, hier wie beim Betriebe der alten Sprachen einen Kanon von Büchern aufzustellen, die gelesen werden müssen. „Der Lehrer der neueren Sprachen soll freie Wahl haben." Der B. des Rg. a. Z. hat zwar ein Verzeichnis der zu empfehlenden Schriftsteller für Französisch und Englisch aufgestellt, kann aber „nicht hoffen, allseitige Billigung zu finden", und kommt so zum entgegengesetzten Standpunkt: „Die Aufstellung einer amtlichen Liste der für die Schule verwendbaren französischen und englischen Schriftsteller ist eine unabweisbare Notwendigkeit." Dieser Leitsatz wurde auch von der Konf. angenommen.*)

Für Deutsch ist eine Verteilung der Lektüre durch die Lehrpläne gegeben. Aus der allgemeinen Vorschrift von S. 18, dafs „auf allen Stufen neben der Dichtung Prosalektüre" zu pflegen sei, ist nicht zu schliessen, dafs Dichtung und Prosalektüre auf allen Stufen gleichmässig behandelt werden sollen. Nur in den Klassen VI bis UIII einschliesslich wird in der speziellen Verteilung der Lehrpläne gleichmässig die Behandlung von Gedichten und Prosastücken vorgeschlagen. Da bei der deutschen Lektüre der OIII ebendort (S. 14) hinzugefügt wird: „unter allmählichem Hervortreten der poetischen Lektüre vor der prosaischen", und die Verteilung in den folgenden Klassen sehr zu Gunsten der poetischen Lektüre ausfällt, so steht es fest, dass nach der Ansicht der Lehrpläne in den Klassen OIII bis OI die deutsche Prosalektüre vor der poetischen zurücktreten soll. Auf Grund einer allgemeinen Übersicht der gesamten Lektüre seiner Anstalt kommt der B. von Glatz zu demselben Resultat. Es erscheint aber aus mehrfachen Gründen durchaus ratsam, in OIII, UII und OII die Prosalektüre ja nicht zu sehr durch die poetische in den Hintergrund zu drängen.**)

Über die nähere Verteilung des Stoffes im Interesse der von den

*) Zu vergleichen sind hier namentlich für Französisch Baumeister, Handbuch V, 47 ff. und für Englisch Baumeister, Handbuch VI, 35 ff.

**) In den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen 60. Bd. (Berlin 1900) S. 9 sagt Direktor Cauer zu dem Hervortreten der poetischen Lektüre in diesen Klassen folgendes: „Dieser Grundsatz . . . ist übrig geblieben aus einer Zeit, wo das G. und so auch der deutsche Unterricht an ihm vorzugsweise eine schöngeistige, litterarisch-ästhe-

Lehrplänen empfohlenen Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte herrscht in den vorliegenden B. keine erhebliche Meinungsverschiedenheit. Von gröfster Bedeutung namentlich für die Klassenlektüre der unteren und mittleren Klassen ist das deutsche Lesebuch. Nach S. 42 der Lehrpläne ist es von Wichtigkeit, dafs das deutsche Lesebuch in VI und V im engsten Zusammenhang mit den biographischen Aufgaben des Geschichtsunterrichts dieser Klassen stehe. Das deutsche Lesebuch ist aber auch in den folgenden Klassen für die Geschichte von Wichtigkeit. Die Konf. von Oppeln hat aus diesem Grunde den Leitsatz angenommen: „Der deutsche Unterricht unterstützt den geschichtlichen auf allen Klassenstufen durch das Lesebuch und die Privatlektüre.“ Die Konf. des Matthias-G. legt dazu dem deutschen Unterricht in allen Klassen die Pflicht auf, „die für das geschichtliche Klassenpensum wichtigen Lesestücke des Lesebuchs zu behandeln.“ Da die Verbindung mit dem Klassenpensum der Geschichte überall besonders wichtig ist, so wird man es auch hier nicht dem Zufall überlassen dürfen, ob die Lesestücke und wieviele derselben gerade mit dem Klassenpensum der Geschichte in Verbindung stehen. Mit Recht hält der B. der Oberrealschule zu Br. „es daher für erspriefslich, dafs die Herausgeber deutscher Lesebücher künftig noch mehr als bisher darauf bedacht seien, die Prosalektüre historischen Inhalts und den geschichtlichen Lehrstoff für die einzelnen Klassen möglichst in Einklang zu bringen.“ Seinem Leitsatz „die deutschen Lesebücher sind so einzurichten, dass die Mehrzahl der Stücke historischen Inhalts dem Klassenpensum der Geschichte entnommen ist“ schlofs sich die Konf. an.

Ferner kommt es hierbei noch auf die Einrichtung dieser Lesebücher und auf die Quelle der Prosalektüre an. Der Bericht für Glogau wünscht, dass dem deutschen Lesebuche der betreffenden Klasse für die einzelnen Landschaften oder Provinzen ein provinzieller Anhang beigegeben werde. Der Anhang für Schlesien müsste demnach Bilder aus der schlesischen Heimat bieten, etwa nach Schroller oder dem Buche des schlesischen Pestalozzi-Vereins, ebenso anziehende Bilder aus Schlesiens Leben unter den Piasten, unter dem preussischen Scepter u. s. w. Derselbe B. wünscht ferner u. a., dafs das Lesebuch in U III in der Berücksichtigung der deutschen Vaterlandskunde „noch kräftiger einsetze“ und in O III für die brandenburgisch-preussische Geschichte einige gute

---

tische Bildung übermitteln wollte, während heutzutage harte, nüchterne, praktische Aufgaben das Leben und das öffentliche Interesse beherrschen. Zur Teilnahme daran soll doch die Schule tüchtig machen.“ Ähnlich Kullmann (Über die Einführung eines deutschen Lesebuchs in den oberen Klassen. Lehrproben 59. Heft. 1899 S. 46 ff.), der auch ein offenbares Mifsverhältnis darin erblickt, „dafs der Schüler für die Prosawerke seines Aufsatzes an dichterischen Mustern geschult wird.“



Schilderungen aus der Mark und dem Ordensland bringe. Oft sei „in U II der Mangel an gediegener Prosalektüre ein wunder Punkt.“ Die Konf. der Oberrealschule in B. hält es auf Grund eines Vorschlags des Ergänzungsberichts für empfehlenswert, die aus den besten deutschen Geschichtswerken entlehnten Lesestücke in die Lesebücher der oberen Klassen möglichst unverändert aufzunehmen, „damit die Schüler dieser Klassen auch die verschiedenen Arten des historischen Stils kennen lernen.“ Es werden ebendort dabei besonders die meisterhaften Charakterschilderungen in den Werken eines Ranke, Mommsen, Sybel, Treitschke genannt. Von derselben Seite wird auch vorgeschlagen, „einige Abschnitte der hervorragendsten Geschichtswerke der Alten in guter Übersetzung in die Lesebücher der Obersekunda der Realanstalten aufzunehmen.“ Diese Vorschläge verdienen warme Befürwortung.

Für die Auswahl und Verteilung der sonstigen deutschen Klassen- und Privatlektüre, welche für die Geschichte verwertet werden kann, sind aufser dem von den Lehrplänen Gebotenen von den vorliegenden B. nur wenige Vorschläge gemacht. „Als eine wahre Fundgrube“ werden G. Freytags Bilder aus deutscher Vergangenheit für UII bis OI durch den B. von Görlitz empfohlen, ähnlich auch Freytags Ahnen. In demselben Sinne sagt der B. von Glogau: „G. Freytag mufs unserer Jugend noch viel vertrauter als bisher werden.“ Für dieselben Werke und für Scheffels Eckehard tritt auch der B. von Oppeln ein. Der B. von Görlitz empfiehlt ferner auch die Werke des Willibald Alexis und für OIII und UII Abschnitte aus Schillers geschichtlichen Werken, namentlich aus dem „dreifsigjährigen Krieg“ und dem „Abfall der Niederlande“. Auch könnten in das Lesebuch der UII Abschnitte aus der Geschichte des siebenjährigen Krieges von Archenholtz aufgenommen werden. Sehr beachtenswert ist für die Schülerbibliotheken die neue Sammlung von Julius Lohmeyer, Vaterländische Jugendbücherei (München, Lehmann). In der I wird namentlich Schillers Rede „Was ist und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ nicht übergangen werden dürfen. Die Zahl der für die Privatlektüre unserer Schüler empfehlenswerten Werke der deutschen Litteratur, welche zugleich geeignet sind, die historischen Kenntnisse zu bereichern, ist eine sehr bedeutende. Berechtigt ist auch der Wunsch des B. von Görlitz, dafs von ausgewählten Abschnitten billige Schulausgaben hergestellt würden, wie die von P. Cauer, welche Stücke „Aus dem Staat Friedrichs des Grofsen“ und „die Erhebung“ von Gustav Freytag enthält. (Leipzig, Hirzel 1898.) *)

---

*) Vergl. Gustav Freytag als Schulschriftsteller. Von E. Stutzer in „Lehrproben und Lehrgänge“ 65. Heft, Oktober 1900 S. 26 ff.

B. Die Behandlung des Stoffes.

Die neuen Lehrpläne betonen wiederholt, dafs bei der Lektüre neben der Form der Inhalt besonders berücksichtigt werden soll. Nach S. 17 sind in der deutschen Lektüre die „nötigen sprachlichen und sachlichen Erläuterungen anzufügen und Grund- und Teilgedanken mit den Schülern aufzusuchen.“ „Auch bei dem Lesen gröfserer Werke auf der Oberstufe sind vor allem die leitenden Grundgedanken unter Mitarbeit der Schüler herauszuheben, die Hauptabschnitte und deren Gliederung aufzuzeigen und so das Ganze als solches dem Verständnis der Schüler zu erschliefsen.“ Bei der Lektüre der alten Sprachen heifst es auf S. 24, dafs „das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben die Hauptsache bilde.“ Auch den Rg. ist auf S. 25 zur Pflicht gemacht, dafs sie im Latein „auf Gründlichkeit des Verständnisses mit aller Strenge“ achten sollen. Für die französische Lektüre ist auf S. 30, für die englische auf S. 35 vorgeschrieben, dafs auf „Gedankeninhalt und gute Übersetzung besonders Gewicht zu legen bezw. besonders zu achten sei.“

Während früher in den höheren Schulen die formale Seite zu sehr berücksichtigt wurde, ist jetzt durch die Lehrpläne das sachliche Interesse und der Inhalt neben der Form zum vollen Rechte gelangt. Vereinzelt geht man jetzt in den B. über das Ziel der Lehrpläne noch hinaus und wünscht nur „Sprachbildung durch Sachbildung.“ Wo bleibt aber in diesem Falle schliefslich die sprachlich logische Schulung für Latein und die Übung im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauch für Französisch und Englisch, die doch als Lehrziele von den Lehrplänen vorgeschrieben sind? Es ist dabei zu befürchten, dafs man auf eine abschüssige Bahn gerät, die am Ende zum Ersatz der fremdsprachlichen Lektüre durch Übersetzungen führt. Man wird sich davor hüten müssen, von dem früheren Extrem nunmehr in das entgegengesetzte zu geraten. Wenn die Behandlung der Lektüre, also auch der Prosalektüre, im Sinne und Geiste der vorhin aufgeführten Grundsätze der Lehrpläne erfolgt, so wird auch die Geschichte im engeren und weiteren Sinne davon Gewinn haben. *)

Aber aufser jener Berücksichtigung des Inhalts und der sachlichen

*) Auf eine Darlegung der allgemeinen methodischen Grundsätze für die Behandlung der Prosalektüre oder der sachlichen Erklärung überhaupt mufs hier verzichtet werden. Dafür sind völlig ausreichende Darstellungen vorhanden. Die reiche Litteratur darüber für Latein ist in einer eingehenden Abhandlung von Dettweiler a. a. O. S. 5—255 übersichtlich zusammengestellt. Vergl. u. a. Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten.



Erklärung wünschen die Lehrpläne auf S. 25 noch „die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte.“ Wie soll dies vereinigt werden? Mehrere Ber. sträuben sich dagegen, dafs „die Prosalektüre sich lediglich in den Dienst der Geschichte stelle,“ oder gar „zum Werkzeug der Geschichte erniedrigt werde“ oder „blofs eine Dienerin der Geschichte sei“ und verhalten sich, teilweise auch mit den Lehrerkollegien, mehr oder weniger ablehnend. (Vergleiche „II B das Ziel“). Einzelne dagegen wollen aufser der Berücksichtigung der Geschichte in der Auswahl und Verteilung der Lektüre sogar in der methodischen Behandlung besondere Zugeständnisse an die Geschichte machen. So hat die Konf. von Glatz sich folgendem Leitsatz ihres Ber. angeschlossen: „Für die Behandlung eines einzelnen Stückes, methodischer Einheiten und des gesamten jedesmaligen Lesestoffes nach geschichtlichen Rücksichten ist eine freie Anwendung der Herbartschen Formalstufen zu empfehlen.“ In den folgenden Leitsätzen der letzten Anstalt sind selbst Vorschläge für diese methodische Behandlung der Lektüre nach historischen Gesichtspunkten in den einzelnen Klassen gemacht!

Nach meinem Dafürhalten gehen diese Anschauungen teils nach der einen teils nach der anderen Richtung zu weit. Es ist aus den Lehrplänen weder zu erweisen, dafs die Prosalektüre die Dienerin der Geschichte sei, noch dafs in der methodischen Behandlung der Prosalektüre an die Geschichte besondere Zugeständnisse gemacht werden sollen. Für die Lektüre gelten nach den Lehrplänen die zu Anfang dieses Abschnittes von mir angeführten methodischen Grundsätze, welche gleichmäfsig Berücksichtigung des Inhalts und der sachlichen Gesichtspunkte zum Zwecke des Verständnisses fordern, ja besonders in den Vordergrund rücken. Zu diesen sachlichen Gesichtspunkten gehören zweifellos auch die geschichtlichen. So werden z. B. bei den Briefen Ciceros gerade die historischen Gesichtspunkte in den Vordergrund zu stellen sein. Dennoch schreiben die Lehrpläne selbst gerade in dem für uns wichtigen Abschnitt auf S. 25 besonders vor, dafs „die zu lesenden Briefe Ciceros in erster Linie aus sachlichen Gesichtspunkten zu behandeln sind.“ Auch die Lehrpläne rechnen hier offenbar die historischen Gesichtspunkte zu den sachlichen, weil sie überhaupt eine bevorzugte Sonderstellung der Geschichte bei der methodischen Behandlung der sachlichen Gesichtspunkte in der Prosalektüre nicht wünschen und auch nicht wünschen können, weil damit eine Zurücksetzung der übrigen sachlichen Gesichtspunkte verbunden wäre. Demgemäfs mufs hier auch jede methodische Behandlung der Lektüre nach historischen Gesichtspunkten in den einzelnen Klassen entschieden abgelehnt werden. Bei der Behandlung der sachlichen Gesichtspunkte in der Lektüre wird es vor allem auf das allgemeine

Interesse des Lehrers für den Gegenstand und das tiefere Eindringen in denselben ankommen, dagegen alles Gesuchte zu vermeiden sein. *)

Selbstverständlich mufs verhütet werden, dafs bei der Berücksichtigung des Inhalts und der sachlichen Gesichtspunkte in der Prosalektüre die Geschichte zu kurz komme, was bei dem Betriebe der Lektüre vor Erscheinen der n. L. wohl öfters der Fall gewesen sein dürfte. Es mufs vielmehr dabei auch „das geschichtliche Moment stets im Auge behalten werden". Dazu gehören namentlich das Einfügen in den allgemeinen Zusammenhang der Geschichte und die sorgfältige Berücksichtigung der geschichtlichen Verhältnisse, welche für den vorliegenden Stoff der Lektüre von Bedeutung sind. Aber auch diese sind ebenso wie die ausserdem noch im Interesse der Geschichte gewünschten „Ursachen und Wirkungen" im Grunde nur allgemein sachliche Gesichtspunkte. Jedoch vor langen historischen Exkursen mufs wieder gewarnt werden. Mit Recht sagt der Gegenber. von Liegnitz: „die sprachliche Unterrichtsstunde darf darüber nicht zur Geschichtsstunde werden".

Wenn nun im Unterricht der Prosalektüre bei der Behandlung des Inhalts und der sachlichen Gesichtspunkte die Geschichte keine besondere Bevorzugung erhalten darf, sondern nur nach den von den Lehrplänen aufgestellten allgemeinen Grundsätzen hierfür behandelt werden soll, so bleibt die Frage, in welcher Beziehung die von den Lehrplänen aufserdem verlangte „nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte" aufser der bereits behandelten Auswahl und Verteilung des Stoffes für die einzelnen Klassen ferner noch mehr hergestellt werden kann, als es bisher geschehen sein dürfte. Es ist hierbei der von den Lehrplänen gebrauchte Ausdruck „Verbindung" genau im Auge zu behalten.

1. Die Verbindung der Fächer.

Es ist vorhin als besonders wünschenswert hingestellt worden, dafs bei der Auswahl der geschichtlichen Prosalektüre auf das Pensum der Geschichte in den einzelnen Klassen, soweit es möglich ist, Rücksicht genommen werde. Die gleichzeitige Unterstützung des Geschichts-

*) Oskar Jäger sagt in seinem ausgezeichneten Bericht über „Geschichte" in Baumeisters Handbuch VIII S. 37, wo er über die Caesarlektüre in der Tertia, namentlich über die Verhandlung zwischen Caesar und Ariovist (bell. Gall. I, 31 ff. besonders 44) handelt, folgendes: „Man kann und mufs den jungen Lehrer darauf aufmerksam machen, dafs hier mit wenig Kunst, und ohne dafs man die berühmten 6 Interessen vor den Wagen zu spannen braucht, mit einfacher Hingabe an den Gegenstand aufserordentlich vieles zu erreichen ist." Auch Schiller sagt in seinem Handbuch der praktischen Pädagogik (Leipzig 1886, S. 202) mit vollem Recht: „Je natürlicher und ungesuchter diese Verknüpfungen sich bieten, desto wertvoller sind sie. Alle Künstelei und alles gezwungene Hineintragen von Berührungskreisen ist abzuweisen."

unterrichts in denselben Klassen durch die Prosalektüre würde unstreitig die wirksamste sein und in der Konzentration des Unterrichts obenan stehen. Aber selbst wenn bei der Wahl der Prosalektüre eine Verbindung mit dem Klassenpensum hergestellt ist, so wird doch eine gleichzeitige Behandlung im Unterricht der beiden Fächer auch in derselben Klasse nur in sehr beschränktem Maſse möglich sein, da der Geschichtsunterricht bei dem umfangreichen Pensum schnell vorrücken muſs. Jedoch es ist durch die Lehrpläne weder die gleichzeitige Behandlung der Prosalektüre mit der Geschichte, noch überhaupt die Verbindung dieser Fächer für dieselben Klassen vorgeschrieben und darf auch aus unserem Thema nicht geschlossen werden, da dieses nur Vorschläge für die einzelnen Klassen wünscht, aber an den allgemeinen Vorschriften der Lehrpläne nichts ändert, sondern ausdrücklich „die von den n. L. verlangte“ nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte für die Beantwortung der Frage als maſsgebend hinstellt. Die Verbindung zwischen diesen beiden Unterrichtsgegenständen ist auch dann noch eine recht wertvolle, wenn der Unterricht nicht gleichzeitig erfolgt, sei es in denselben oder in verschiedenen Klassen. Demgemäſs hat die Konferenz der Ritterakademie zu Liegnitz folgenden Leitsatz angenommen: „Besonders hat die Prosalektüre auf den Geschichtsunterricht vorzubereiten oder ihn zu begleiten oder nachfolgend zu vertiefen“. (In demselben Sinne urteilt auch der Bericht von Glatz.) Ich schlage den Leitsatz in folgendem Sinne vor: „Wenn die Prosalektüre sich an das Klassenpensum der Geschichte anschlieſst, so ist eine möglichst gleichzeitige Behandlung besonders fruchtbringend. Aber auch dann, wenn die Prosalektüre dem Geschichtsunterricht vorausgeht oder ihm folgt, kann sie für ihn sehr wertvoll sein“.

Die Ko. von Oppeln hat den Leitsatz angenommen: „In jeder Klasse muſs der Geschichtsunterricht wenigstens durch die Lektüre in einer Sprache unterstützt werden“. Von einer Beschränkung der Anzahl dürfte lieber abzusehen und nur allgemein daran festzuhalten sein, daſs die nähere Verbindung der Prosalektüre im Deutschen und den fremden Sprachen mit der Geschichte unter maſsvoller Beschränkung in allen Klassen erstrebt werden soll.

2. Die Verbindung der Lehrer und Fächer.

Es ist von den Lehrplänen auf S. 65 hervorgehoben, es sei im Interesse der methodischen inneren Verknüpfung verwandter Lehrfächer untereinander und der entsprechenden Gruppierung des Lehrstoffes, daſs „wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen die sprachlich-ge-

schichtlichen Fächer in jeder Klasse thunlichst in eine Hand gelegt werden". Ebenso wünschen die Lehrpläne auf S. 70 aus erziehlichen Gründen die „Stärkung des Einflusses und der gesamten Wirksamkeit des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer*), besonders auf den unteren und mittleren Klassen." Auf Seite 71 stellen die Lehrpläne zu demselben Zwecke folgendes in Aussicht: „Soweit zur Zeit noch in der wissenschaftlichen Vorbildung der Lehrer Hindernisse für eine ausgedehntere Verwendung in einer Klasse liegen, wird auf Beseitigung derselben Bedacht genommen." Aus dem Ausdruck „wenigstens auf den unteren und den mittleren Stufen" (S. 65) geht hervor, daſs dem Verfasser der Lehrpläne eine Vereinigung von sprachlich-geschichtlichen Fächern in einer Hand auch auf der oberen Stufe erwünscht war.

Von den Lehrerkollegien, welche dieser Frage näher getreten sind, haben drei (G. zu Oppeln, Rg. a. Zw. und das Matthias-G.) die von den Ber. in diesem Sinne vorgeschlagenen Leitsätze namentlich wegen der Undurchführbarkeit abgelehnt. Andere Lehrerkollegien verhehlen sich die Hindernisse, die der Erreichung dieses Zieles entgegenstehen, auch nicht; dazu gehören namentlich die Lehrbefähigung und die Individualität der Lehrer. Dennoch halten sie das Ziel, Vereinigung von sprachlichem und historischem Unterricht in der Hand eines Lehrers, für ein so wertvolles, daſs sie das Streben danach, soweit es möglich ist, empfehlen. Am bestimmtesten hat sich die Konferenz von Brieg in folgendem Leitsatz ausgesprochen: „Die wirkliche Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte ist nur dann zu erzielen, wenn beide Fächer in der Hand desselben Lehrers liegen". Worin bestehen die Vorteile dieser Verbindung? „Die inneren Beziehungen (zwischen der Prosalektüre und Geschichte) können schon infolge der inviduell gefärbten Auffassungen und Anschauungen der Lehrer und der Unkenntnis des einen darüber, was der andere besonders betont oder nur flüchtig berührt hat, was er selbst mithin voraussetzen darf, oder was er zum genauern Verständnis des Schriftstellers eingehender zu besprechen hat, niemals so hergestellt werden, wie wenn ein Lehrer in beiden zugleich unterrichtet und in der einen Stunde auf das verweisen kann; was er in der andern bereits behandelt hat". (Bericht von Oppeln, ähnlich Bericht von Liegnitz.)

Es mag mir gestattet sein, dies hier an einem Beispiel aus der Praxis darzulegen. Die ältesten Verhältnisse der Germanen, ihre Re-

*) Ähnliche Bestimmungen gelten auch für Bayern, Württemberg und Hessen (Baumeister III S. 30 und 31) und waren für Preuſsen auch durch das Circular-Rescript vom 7. Januar 1856 (Wiese-Kübler S. 68) vorgeschrieben.



ligion, ihr Kriegs- und Gerichtswesen, ihre Stände und Versammlungen, ihre Kleidung, Nahrung oder Wohnung, ihre ehelichen und geselligen Zustände müssen die Schüler in der Prima der deutschen höheren Schulen im Geschichtsunterricht eingehend kennen lernen. Nun giebt es für diese Verhältnisse keine genauere und wirksamere Quelle als die Germania des Tacitus, aus der alle neueren Darstellungen zum bei weitem gröfsten Teil geflossen sind. Da nun dieses Werk in der Prima der Gymnasien gelesen wird, so drängt sich die nähere Verbindung dieser Lektüre und der Geschichte in den Gymnasien von selbst auf. Sie wird aber besonders wirksam sein, wenn der lateinische und geschichtliche Unterricht dort in der Unterprima in einer Hand ruht. In der vereinigten Prima des Strehlener Gymnasiums erteile ich den lateinischen und geschichtlichen Unterricht. Alle zwei Jahre beginne ich nach Ostern gleichzeitig in der lateinischen Lektüre die Germania und im Geschichtsunterricht die älteste deutsche Geschichte zu behandeln — nicht erst seit dem Erscheinen der n. L., sondern bereits bedeutend früher. Bei dieser gleichzeitigen Behandlung durch einen Lehrer ist es leicht durchführbar, den geschichtlichen Vortrag mit der Lektüre enge zu verbinden. Dies kann erstens durch Verweisung auf eine in der Lektüre bereits behandelte Frage geschehen. Die Verbindung kann zweitens auch eine völlig gleichzeitige sein, zumal da bei der guten Abgrenzung nach sachlichen Gesichtspunkten in der Germania des Tacitus die einzelnen Kapitel nicht überall der Reihe nach gelesen zu werden brauchen. Da der Sachunterricht bei der Lektüre der Germania in erster Reihe dem Geschichtsunterricht zu gute kommt, so habe ich kein Bedenken getragen, in der folgenden Geschichtsstunde bisweilen, wenn dieser Unterricht sich an das in der Germania Behandelte anschlofs, etwas aus dieser Schrift weiter übersetzen zu lassen oder selbst zu übersetzen, selbstverständlich hier ohne jede Berücksichtigung der formalen Seite, nur im Interesse der Belebung und Vertiefung des Geschichtsunterrichts.*) Drittens ist die Verbindung hier in der Weise möglich, dafs der schneller vorschreitende Geschichtsunterricht die Behandlung einzelner Verhältnisse ganz, anderer teilweise der Lektüre der Germania überläfst und darauf in derselben eingehend berücksichtigt.

*) Eine mafsvolle Heranziehung von geeigneten Stellen aus der Quellenlektüre kann auch sonst gerade im Geschichtsunterricht der oberen Klassen sehr wirksam sein. So wird z. B. der Besuch des Schlachtfeldes im Teutoburger Walde durch Germanicus von Tacitus ann. I, 61, die Unterredung zwischen Armin und seinem Bruder Flavus Tac. ann. II, 9 und 10, das Verdienst Armins Tac. II, 88 so originell und packend geschildert, dafs der Geschichtslehrer eines wirksamen Eindrucks auf die Schüler versichert sein kann, wenn er seinen Vortrag hier unterbricht und diese Stellen der wertvollsten Quelle frisch übersetzt.

Bei dieser Behandlung wird somit die Ansicht des Berichts von Oppeln bestätigt, „dafs sich so auch nicht selten eine nicht unerhebliche Ersparnis an Zeit wird erzielen lassen". Es ist wohl zweifellos, dafs diese engere Verknüpfung der Lektüre und des Geschichtsunterrichts nur dann oder wenigstens am besten dann durchführbar ist, wenn sich der Unterricht in einer Hand befindet.

Der Bericht von Görlitz hat es versucht, mehrere Gruppen von Fächern zu bilden, deren Vereinigung in einer Hand allgemein wünschenswert ist. Aber er selbst verhehlt sich doch nicht, dafs „derartige Versuche nur mehr oder weniger theoretische Bedeutung haben können". Aufser der allgemeinen Vorschrift der Lehrpläne, dafs wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen die sprachlich-geschichtlichen Fächer in jeder Klasse thunlichst in eine Hand gelegt werden sollen, erscheint die Vereinigung von Latein und Geschichte in IV und von Latein, Griechisch und Geschichte oder wenigstens von einer dieser Sprachen und Geschichte in O II der Gymnasien ganz besonders wichtig. Der Mangel einer Lehrbefähigung in Geschichte für die oberen Klassen dürfte dabei nicht immer ein wesentliches Hindernis bieten. Im übrigen wird man gut thun, mit Rücksicht auf die verschiedenartigen Verhältnisse der einzelnen Anstalten von der Festsetzung allgemein giltiger oder auch nur anempfehlenswerter Gruppen von Fächern für die Zusammenlegung ganz Abstand zu nehmen. Dagegen ist die Annahme eines Leitsatzes in folgendem Sinne empfehlenswert:

Für die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte ist es besonders förderlich, wenn den Geschichtslehrern in denselben Klassen zugleich Unterricht in denjenigen Sprachen übertragen werden kann, deren Prosalektüre sich an das Geschichtspensum dieser Klassen in grösserer Ausdehnung anschliesst.

Je mehr dieser Wunsch von einer Anstalt berücksichtigt werden kann, desto mehr wird dort auch im Sinne der Lehrpläne die Stärkung des Einflusses und der gesammten Wirksamkeit des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer in diesem Umfange eintreten.

3. Die Verbindung der Lehrer unter einander.

Im Interesse der allgemeinen Konzentration des Unterrichts ist eine Verbindung der Lehrer der ganzen Anstalt unter einander notwendig. Die Lehrpläne setzen auf S. 70 voraus, „dafs das gesamte Lehrerkollegium einmütig nach demselben Ziele hinstrebt und so dem Geist der Schule eine bestimmte Richtung giebt."

Eine nähere Verbindung ist aber zwischen den Lehrern derselben oder der mit einander in Beziehung stehenden Fächer nötig, zu denen gerade auch die Sprachen und die Geschichte gehören. Da, wo bei diesen Fächern die auch von den Lehrplänen gewünschte Vereinigung in der Hand eines Lehrers nicht möglich ist, mufs die Verbindung auf andere Weise hergestellt werden. In welcher Weise kann dies am wirksamsten geschehen?

Der Ministerialerlafs vom 13. Mai 1897 (Centralblatt 1897 S. 431 ff.) schreibt folgendes vor: „Ganz besondere Aufmerksamkeit ist dem Unterricht in der alten Geschichte zuzuwenden, weil hier die Lehrer der alten Sprachen und der Geschichte auf einander angewiesen sind.

. . . Zu diesem Zwecke werden sie (die Lehrer der Geschichte) sich mit den Lehrern der alten Sprachen von vornherein über eine wirksame Verbindung ihres beiderseitigen Unterrichtes zu verständigen haben." Aufser dieser besonders wichtigen Verständigung der Lehrer der alten Sprachen und alten Geschichte halten alle B. und Konf., die auf diese Frage eingehen, eine Verbindung der Lehrer auch für die übrigen Sprachen und die Geschichte überhaupt für wünschenswert und auch für durchführbar. Der B. von Liegnitz tritt für „die unbedingt zu billigende Forderung" ein, „dafs die Lehrer der Geschichte und die der Sprachen vor Beginn des Schuljahres in einen regen Gedankenaustausch zu treten haben, um sich über die der historischen Prosa zu entnehmenden Abschnitte der Lektüre zu verständigen, so dafs sie sich in ihren Fächern gegenseitig eine Stütze gewähren und nach gewissen Punkten hier eine Arbeitsteilung herbeiführen." Es braucht kaum hinzugefügt zu werden, dafs die Verständigung nicht nur vor Beginn des Schuljahres, sondern ferner auch im Laufe desselben sehr wünschenswert sein wird.

Aufser dieser persönlichen Verständigung werden die eingeführten Lehrbücher, geeignete Lehrmittel, der ausführliche Lehrplan der Anstalt ein sicheres Band zur Verbindung der Lehrer beim Unterricht gewähren. Der B. und die Konf. von Glatz weisen dabei den Lehrern der Sprachen und der Geschichte folgende Aufgaben zu: „der Lehrer, der die Prosalektüre leitet, mufs sich nach Inhalt und Umfang mit dem Stoffe bekannt machen, der im Geschichtsunterricht seinen Schülern vermittelt wird oder schon früher vermittelt worden ist. Der Geschichtslehrer mufs sich eine Kenntnis verschaffen von dem, was an geschichtlicher Prosalektüre in den einzelnen Klassen gelesen wird und schon gelesen ist, um in seinen Vorträgen, ohne vorzugreifen, vorbereitend und anregend für die Lektüre zu wirken, andrerseits aber auch, um das Gelesene zu ergänzen und auf dasselbe jederzeit zurückgreifen zu können." Diese Vorschläge erscheinen sehr beachtenswert. Von Lehrbüchern wird

namentlich der eingeführte Leitfaden für Geschichte, von Lehrmitteln werden besonders Anschauungsmittel, Bibliotheken, geeignete orientierende Kompendien (z. B. von Wohlrab, von Wagner und Kobilinski), Sammelhefte der Schüler hier in Betracht kommen. Auch hier ist ein Handinhandgehen aller Lehrer derselben Anstalt und eine Wirksamkeit nach einheitlichen Gesichtspunkten notwendig. Wenn für die Anschauungsmittel ein besonderes Zimmer der Anstalt übrig ist, zu dem alle Lehrer Zutritt haben, wie am Strehlener G., so wird dies der gemeinsamen Ausnutzung der Anschauungsmittel sehr förderlich sein. Die genaue Kenntnisnahme der behandelten Stoffe wird namentlich durch solche Lehr- und Unterrichtspläne gefördert werden, die für diese Zwecke von der Anstalt näher auszuarbeiten sind und auch einen nach einheitlichen sachlichen Grundsätzen für die Anstalt festgestellten genaueren Kanon der gesamten Lektüre (auch Privatlektüre) enthalten werden. Es würde dieser für die Prosalektüre und Geschichte der einzelnen Klassen ausgearbeitete Unterrichtsplan ein sehr wertvoller besonderer Teil des allgemeinen Konzentrationsplanes jeder einzelnen Anstalt sein.

Wenn alle Lehrer der Sprachen und der Geschichte aufser der gegenseitigen Verständigung auch durch genaue Einsicht der Lehrbücher und Lehrmittel sowie der Lehr- und Unterrichtspläne sich eine sichere Kenntnis der in der Lektüre und Geschichte an ihrer Anstalt behandelten und noch zu behandelnden Stoffe und Pensa verschaffen und diese Kenntnis bei ihrem Unterricht auch recht zu verwerten suchen werden, so wird die Geschichte auch von dieser näheren Verbindung der Lehrer unter einander sicherlich einen hohen Gewinn haben.

Die **Leitsätze**, über die sich die beiden Ber. geeinigt haben, sind am Schluss des folgenden Mitberichts abgedruckt.

Mitbericht.

Mit der Begrenzung des Themas, wie sie der Herr Ber. entwickelt, bin ich einverstanden bis auf den einen Punkt, dafs er nur die oberen Klassen gemeint glaubt. Von dieser Beschränkung ist in den Lehrplänen. wo die grundlegende Bestimmung Seite 25 unter der allgemeinen Überschrift: „Lektüre“ steht, nicht die Rede; sie wird ausgeschlossen durch die Bemerkung auf Seite 65, wo „wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen“ die Vereinigung der sprachlich-geschichtlichen Fächer

in einer Hand verlangt wird; sie liegt auch nicht im Thema, wo schwerlich der Ausdruck „in den einzelnen Klassen“ gebraucht wäre, wenn damit nur Obersekunda und Prima gemeint gewesen wäre. Doch ist diese Abweichung von geringerer praktischer Bedeutung, da nach dem Vorgange sämtlicher Referate auch der Bericht die gesamte Schule berücksichtigt. Nur für die Gestaltung der Leitsätze ist sie nicht unerheblich, da sie eine Berücksichtigung der einzelnen Klassen fordert.

Auch sonst stimme ich den Auffassungen des Berichts im wesentlichen zu; besonders bin ich mit den Vorschlägen für die Auswahl der altklassischen Lektüre und mit den Grundsätzen einverstanden, die über die methodische Behandlung derselben entwickelt werden. Die erfreuliche Entschiedenheit, mit der an dieser Stelle alle besonderen Zugeständnisse an die Geschichte abgelehnt werden, finde ich indes nicht ganz gewahrt bei den Vorschlägen für die englische und französische Lektüre. Denn ich glaube nicht, dafs man ohne den Wunsch, dem Geschichtsunterricht einen besonderen Dienst zu thun, eine histoire de France oder history of England in den Kanon der Lektüre aufnehmen würde. Auch mit einem Zerreissen der klassischen Prosalektüre im Interesse des gleichzeitigen geschichtlichen Unterrichts, wie es bei Cäsar und Tacitus zugelassen ist, kann ich mich nicht recht befreunden. Soll ein gesundes, Dauer versprechendes Zusammenwirken stattfinden, so darf aufser den Bestimmungen der Lehrpläne der Lehrer des einen Faches durch Rücksichten auf den Unterricht in dem andern nicht zu Mafsnahmen und Einrichtungen gezwungen werden, die nicht in seinem Unterricht selbst ihre volle Rechtfertigung finden. Aus einem ähnlichen Grunde ist meines Erachtens auf eine gleichzeitige Behandlung desselben Stoffes in beiden Fächern nur dann Wert zu legen, wenn diese in einer Hand liegen. Im andern Falle stören sie einander eher, als sie sich fördern, und zwar um so mehr, je länger die Behandlung dieser Stoffe parallel läuft.

Es kommt alles darauf an, wie man sich die Verbindung der Prosalektüre und der Geschichte denkt, und was man von ihr erwartet. Die grundsätzliche Bedeutung dieses Punktes kann nicht leicht klarer gestellt werden, als durch den gedrungenen Bericht des Elisabeth-Gymnasiums, der mit dem Grundsatz, quieta non movere, die äufserste Rechte unter allen Berichten vertritt. Er geht davon aus, dafs die geforderte Verbindung der Schädigung des Verständnisses für die gesamte Kultur des Altertums, die in der Verkürzung des Unterrichts in der alten Geschichte liege, entgegenarbeiten solle. Da nun das Geschichtspensum und die betreffende Prosalektüre nach den Lehrplänen fast überall auseinanderfalle, so bleibe für die geforderte nähere Verbindung nur zur Verfügung 1. die altklassische Lektüre in IV (praktisch ohne Bedeutung), in O II und zum Teil in U I (römische Kaisergeschichte),

2. französische Lektüre in OIII UII I, 3. deutsche Lektüre in allen Klassen. Letztere habe nur theoretische Bedeutung; das Lesebuch, das nach den Zwecken des deutschen Unterrichts seine Auswahl treffe, habe nur dürftigen Stoff geschichtlicher Art und zufälliger Natur; vielfach in den mittleren, noch mehr in den oberen Klassen, trete das Lesebuch zurück und fehle überhaupt das Material; mit Recht, denn geschichtlicher Stoff eigne sich nicht zur Klassenlektüre. Auch bei der fremdsprachlichen Lektüre sei die Verbindung unmöglich. Diese müsse doch auf ein planmäſsiges Eingreifen der Lektüre in die Geschichte hinauslaufen. Jene aber biete im ganzen Semester nur einen Stoff, den der Geschichtslehrer in kaum einer Stunde erledige. Dazu komme er nie zu der Zeit, wo man ihn brauche. Und welcher Geschichtslehrer werde auf selbständige Darstellung eines Teiles seines Pensums verzichten, weil die Schüler denselben anderweitig gelernt haben sollten? Die einzige Verbindung bleibe die Verständigung zwischen den Lehrern über die Auswahl und über die Resultate neuster Forschung; die sei aber selbstverständlich und schon immer dagewesen.

Wir begegnen hier einer Auffassung von der Verbindung zwischen Lektüre und Geschichte, — planmäſsiges Eingreifen des einen Faches in das andere, — die die gesamten Folgerungen rechtfertigt bei jedem Lehrer, dem klare Verhältnisse lieb sind. Sie ist vielleicht mit veranlaſst durch den Zusatz im Thema „in den einzelnen Klassen“. Eine ähnliche Auffassung liegt dem meines Erachtens von dem Bericht nicht scharf genug zurückgewiesenen Bestreben anderer zu Grunde, möglichst viel Stoff aus dem andern gleichzeitigen Unterricht zur Unterstützung der Geschichte heranzuziehen. Ich sehe ab von den Wünschen, die für die Privatlektüre und die Klassenbibliotheken und die Anschauungsmittel nach dieser Richtung hin ausgesprochen werden, von der Musterung selbst der Übungsbücher bis zum Wesener hin auf geschichtliche Ausbeute; das alles ist an seiner Stelle wichtig genug, hat aber mit unserm Thema nichts zu thun, wo doch offenbar die Prosalektüre nur die lehrplanmäſsig in der Klasse gelesenen Autoren meinen kann. Ich denke aber an Leitsätze, wie sie z. B. der Bericht Oppeln aufstellt: „In jeder Klasse muſs der Geschichtsunterricht wenigstens durch die Lektüre in einer Sprache unterstützt werden“ und „der deutsche Unterricht unterstützt den geschichtlichen auf allen Klassenstufen durch das Lesebuch und die Privatlektüre“. Ähnliche Vorschläge begegnen mehrfach; und da die altklassische Lektüre feststeht, so muſs besonders die französische und englische Lektüre neben dem deutschen Lesebuch herhalten, um die schmerzlich empfundenen Lücken zu füllen und dem Geschichtsunterricht zu Hülfe zu eilen. Das scheint bedenklich und für den Lehrer der Geschichte ein Danaergeschenk, dessen er sich zu erwehren hat.

So lange es nicht dem Eifer unserer methodisch fortgeschrittensten Kollegen, bei unserm Thema vertreten durch den Bericht Glatz und Glogau, gelingt, sei es durch die Benutzung der Formalstufen Herbarts völlig ebenmäfsige Quadern dem Gebäude zuzuführen, das man gymnasiale Geistesbildung nennt, sei es ein ganzes Kollegium aus der Assoziationsblindheit in den Zustand überzuführen, „wo die Fäden, die jeder spinnt, zu einem kunstvollen Gewebe sich aufnehmender und stets steigender Interessen sich verschlingen", ist die Gefahr nicht ausgeschlossen, dafs die gleichzeitige Behandlung desselben Stoffes durch zwei noch etwas eigensinnig persönlich empfindende Lehrer demselben mehr schade als nütze. Auch die viel berühmte Verständigung zwischen den Fachlehrern wird nicht immer aushelfen. Auch wo der gute Wille vorhanden ist, ist es nicht so einfach, weder in der Stoffverteilung noch in der Auffassung noch in dem Ausdruck, zwei Menschen, die noch nicht ganz blofs Lehrkräfte geworden sind, so auszugleichen, dafs eitel Förderung entsteht.

Diese Art der Verbindung ist also aus pädagogischen und didaktischen Gründen abzulehnen, wo sie nicht darin ihre Ergänzung findet, dafs derselbe Lehrer in beiden Fächern den Unterricht erteilt.

Aber dies ist eben nicht die einzige Art der Verbindung zwischen Prosalektüre und Geschichte. Die Anklage der Lehrpläne p. 25, dafs eine solche bisher zu wenig gewürdigt sei, geht doch auf die Zeit der alten Lehrpläne mit dem dreijährigen Geschichtsunterricht der klassischen Zeit und der erheblich höheren Stundenzahl des Lateinischen und Griechischen. Sie ist in weitem Umfange berechtigt gewesen bei der grammatisch-stilistischen Ausschlachtung der Lektüre, welche die Hauptschuld an der Anfechtung trägt, der die alten Sprachen auf der Schule von denen ausgesetzt sind, die unter diesem Regime herangewachsen sind. Wenn demgegenüber die Lehrpläne von 1892 mit vollster Entschiedenheit das Verständnis der Klassiker nach Inhalt und Form als die Aufgabe bezeichnen, wenn Centralbl. 1895 p. 717 gefordert wird, dafs bei der Lektüre der alten Klassiker das geschichtliche Moment stets im Auge behalten wird, so werden damit Quellen geschichtlichen Wissens und geschichtlicher Bildung wieder aufgedeckt, die vordem schon den Vorzug des alten Gymnasiums, die eigentliche Schule des historischen Sinnes zu sein, ausmachten, als der geschichtliche Unterricht noch in seinen Windeln lag.

Es geht doch nicht an, den Lehrplänen den Gedanken unterzulegen, dafs weil die zeitliche Verbindung zwischen Lektüre und Geschichtsunterricht fehle, die ganze Lektüre der III, UII und I für diesen Zweck nicht in Betracht komme; es ist aber auch nicht selbstverständlich, dafs das volle mögliche Ergebnis erreicht werde, wenn der

Geschichtslehrer seinen Unterricht erteilt, als ob neben ihm Quellen garnicht gelesen würden, oder wenn in der Lektüre — von der grammatischen Mifshandlung sehe ich hier ab, da ich kaum glaube, dafs sie noch vorkommt — vor lauter Kleinigkeiten und antiquarischen Notizen jeder Art, zu deren Behandlung der Autor Anlafs giebt, der grofse Zug geschichtlichen Lebens nicht zum Bewufstsein gebracht wird; kurz wenn jeder für sich unterrichtet, als ob der andere nicht da wäre. Die Lektüre in ihrer Vereinzelung behält leicht etwas kurzsichtiges, und sieht unter Umständen den Wald vor Bäumen nicht. Die Geschichte, allein gestützt auf ihren Vortrag, je geistvoller vielleicht um so eher, unterliegt der Gefahr, fertige Urteile und Schlagworte mitzuteilen, die in dem Schüler zur unfruchtbaren Phraseologie werden. Es ist durchaus zu verlangen, dafs der Lehrer der Geschichte nicht nur selbst Quellenstudium treibe, sondern dafs er auch genau unterrichtet sei über die Quellen, zu denen der Schüler in seiner Lektüre den Zugang gefunden hat. Ebenso ist vom Philologen zu fordern, dafs er über das geschichtliche Wissen seiner Schüler mit Sicherheit verfüge, um die passenden Parallelen zu finden, die seinen Klassiker erhellen, und um den Interessen gerecht zu werden, denen die geschichtliche Betrachtung zugewandt ist.

Zum Wesen dieser Art der Verbindung gehört es, wie der Bericht Liegnitz R.A. es ausdrückt, dafs der Geschichtsunterricht das aus der Lektüre zuströmende geschichtliche Wissen zu ordnen, zu verarbeiten und dem Ganzen einzufügen habe, dafs aber in der Lektüre das aus dem geschichtlichen Unterrichte bekannte erweitert und vertieft, neues aber festgehalten werde. „In der antiken Lektüre lernen wir die Vergangenheit als Gegenwart empfinden, sie vergegenwärtigen, und damit wirklich Geschichte. Denn indem wir das Verständnis der alten Schriftsteller langsam, Schritt für Schritt erarbeiten, leben wir uns in die Vergangenheit hinein, was beim eigentlichen Geschichtsunterricht schon aus Mangel an Zeit nur selten überhaupt, und auf keinen Fall in so intensiver Weise zu erreichen ist."

Es wird bei dem Worte des alten Roth bleiben müssen, dafs je mehr das Lernen ein blofses Empfangen sei, desto weniger Verständnis und eben darum weniger Förderung des geistigen Vermögens dabei zu finden sei; dafs die Beschäftigung mit der Geschichte nährend und fördernd erst dadurch werde, dafs man die Denkmäler der Geschichte studiere und sich eine eigene Meinung über den vorliegenden Stoff bilde. Das leistet aber schulmäfsig nur die Lektüre, besonders des Altertums, in der uns „politisch und geschichtlich wertvolle, bedeutsame, typische Zeiten, Verhältnisse und Männer von Autoren ersten Ranges in klassischer Form dargeboten werden" (Ber. Liegnitz).

Die neueren Sprachen können und sollen das nicht leisten. Ihr Betrieb ist wesentlich der Gegenwart und der Sprachfertigkeit zugewandt, wogegen die Historie zurücktreten mufs. Gleichwohl können auch sie dem Geschichtsunterricht erhebliche Dienste leisten, freilich nicht durch kompendiöse Darstellungen der ganzen Geschichte der betreffenden Völker, sondern durch mustergültige Spezialdarstellungen bedeutsamer Ereignisse und Personen von typischer Bedeutung und möglichst nahe in die Gegenwart hineinreichend. Für die französische Lektüre kann, scheint mir, auf die Zeit vor der Revolution verzichtet werden; von der englischen dürften geschichtlich am wertvollsten sein Darstellungen, die die Erringung der Seeherrschaft, des Kolonialreiches und des Welthandels vor Augen führen. Aber auch so bleibt immer noch der Nachteil, dafs bei dem Fehlen eines einigermafsen feststehenden Kanons der Geschichtslehrer selten die intime Kenntnis dieser Prosalektüre hat, wie er sie im Gymnasium von der des Altertums besitzen mufs.

Dafs das Ergebnis der Lektüre um so wertvoller ist, je intensiver und andauernder sie auf grofse zusammenhängende Gruppen gerichtet ist bis zu dem Mafse, dafs der Schüler in seinem Autor wirklich heimisch wird und ein Ereignis in seiner ganzen Entfaltung zu überblicken vermag, brauchte nicht hervorgehoben zu werden, wenn nicht die neuerdings aufkommenden Auswahlen auch aus den Prosaikern direkt dazu aufforderten. Für den unreifen, lernenden Geist taugt es nicht, nur von Höhepunkt zu Höhepunkt geführt zu werden: die wirkliche Empfänglichkeit für das Grofse und Schöne wird erst wieder geweckt, wenn auch die Niederungen durchwandert werden, die der Autor darzustellen für wert geachtet hat. Und wenn auch schliefslich Nebenbegebenheiten ohne Schaden einmal ausgelassen werden können, so ist mir doch ein Betrieb, der schlecht und recht die ganzen Bücher der Alten und deren mehrere hintereinander lesen läfst, lieber als die schönsten Lesepläne, die den Autor als corpus vile zerschneiden und wieder zusammensetzen. Wer seinen Schriftsteller lieb hat, wird sich dazu nicht verstehen. Und auch für die Geschichte ist es weniger ergiebig, von vielen Ereignissen das konzentrierteste als von einem einzelnen alles wesentliche zu erfahren.

Es ist zu bedauern, dafs nach diesem Gesichtspunkt der deutsche Lesestoff nur für die unteren Klassen und in bescheidenem Mafse noch in den mittleren, soweit es sich um die Gewinnung von Einzelzügen handelt, für den Geschichtsunterricht in Betracht kommt. Zur Klassenlektüre eines geschichtlichen Prosaikers von Rang fehlt bei den vielen Aufgaben, die dem deutschen Unterrichte gestellt sind, auf den mittleren und oberen Klassen die Zeit; und „was die deutschen Lesebücher bringen, entbehrt dieser Konzentration des Interesses auf übersehbare Gebiete, und ist in

seiner Wirksamkeit nicht entfernt dem zu vergleichen, was die fremdsprachliche Lektüre besonders der Griechen und Römer bietet" (Brieg. Ber.)

Leitsätze,

über die sich die beiden Berichterstatter gemäfs dem Ministerialerlafs vom 4. Juni 1897 geeinigt haben.

1. Die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte kommt für das Deutsche und alle fremden Sprachen in Betracht. Jedoch ist die gleichmäfsige Behandlung zufolge der verschiedenen Aufgaben dieser Fächer hierbei ausgeschlossen.

2. Die Unterstützung, welche der Geschichtsunterricht von der Prosalektüre erwarten darf, besteht im Wesentlichen darin, dafs für bedeutsame Abschnitte und hervorragende Persönlichkeiten der Geschichte ein durch individuelle Züge belebter Hintergrund gewonnen wird.

3. Bei der Auswahl der Prosalektüre sind unbeschadet der übrigen Aufgaben derselben auch geeignete Stoffe zu berücksichtigen, die für wichtige Abschnitte des Geschichtsunterrichts Wert haben.

Bei der Verteilung dieser Stoffe ist der Anschlufs an das Klassenpensum der Geschichte zwar nicht notwendig, aber da, wo dies möglich erscheint, doch wünschenswert.

4. Bei genauer Berücksichtigung und Verwertung des Inhalts und der sachlichen Gesichtspunkte, welche die Lehrpläne von jeder Lektüre fordern, sind in der methodischen Behandlung der Prosalektüre besondere weitergehende Zugeständnisse an die Geschichte nicht zu machen.

5. Wenn sich die Prosalektüre einer Sprache in gröfserer Ausdehnung mit dem Geschichtspensum derselben Klasse berührt, so ist es sehr wünschenswert, dafs beide Fächer demselben Lehrer übertragen werden.

6. In diesem Falle ist eine möglichst gleichzeitige Behandlung besonders fruchtbringend. Aber auch dann, wenn die Behandlung dem Geschichtsunterricht vorausgeht oder ihm folgt, kann sie für ihn sehr wertvoll sein.

7. Die Lehrer der Sprachen und der Geschichte müssen sowohl durch gegenseitige Verständigung als auch durch genaue Berücksichtigung der Lehrpläne und der Lehrbücher ihrer Anstalt eine wirksame Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte herzustellen suchen.

8. Namentlich müssen die Lehrer der Geschichte bestrebt sein, die in denselben oder in den früheren Klassen behandelte historische Lektüre in ihrem Unterricht nach Möglichkeit zu verwerten, wie auch die Lehrer der Sprachen bei der historischen Lektüre das geschichtliche Wissen ihrer Schüler kennen und benutzen müssen.

Der Mitberichterstatter fügt allein folgendes hinzu:

In den Leitsatz 2 soll nach den Worten „darin, dafs" folgender Zusatz aufgenommen werden:

(dafs) „durch die andauernde Beschäftigung mit klassischen Quellenschriften der geschichtliche Sinn geweckt und."



Nach dem Leitsatz 8 sollen folgende Leitsätze hinzugefügt werden:

9. In jeder Klasse von Sexta bis Untertertia ist der Unterricht im Deutschen und in der Geschichte, in Quarta dazu auch der im Lateinischen, womöglich einem Lehrer zu übertragen.

10. Der Geschichtsunterricht in Obersekunda mufs die von den Schülern in Tertia und Sekunda gelesenen Bücher der griechischen und lateinischen Prosaiker grundsätzlich berücksichtigen.

11. Die altklassische Prosalektüre der Prima hat nicht nur die historischen Kenntnisse der Schüler in ihrem Bereiche zu erweitern und zu vertiefen, sondern auch die typische Bedeutung der alten Geschichte zum Verständnis zu bringen.

II.

Wie sind an den höheren Lehranstalten nach Umfang und Inhalt die Sprechübungen im Französischen einzurichten, ohne dass der wissenschaftliche Charakter des Unterrichts gefährdet wird?*)

Hauptberichterstatter: Realgymnasialdirektor Prof. Dr. Weck in Reichenbach i. Schl.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Michael in Jauer.

Bericht:

Der Ministerialerlafs vom 4. Juni 1897 schreibt für die Direktoren-Versammlungen eine thunlichst knappe Berichterstattung vor. Wenn die nachfolgenden Ausführungen nicht immer dieser Bestimmung entsprechen sollten, so kann ich mich zu meiner Rechtfertigung auf die besondere Art der Aufgabe berufen. Dem Wortlaute nach einen nebensächlichen Punkt der Lehr- und Erziehungskunst betreffend, reicht sie doch unter den Verhältnissen der Gegenwart an ihre letzten und höchsten Ziele heran. Ja man kann sagen, dafs die Frage der Sprechübungen im Französischen (und Englischen) eine der wichtigsten der ganzen neueren Pädagogik ist. Denn eben sie bildet den Punkt, an dem sich beide Wege scheiden: der nach vieler Meinung bewährte, den frühere Geschlechter gegangen sind, und der andere, den die Methodik unserer Tage und, was noch wichtiger erscheint, die der Zukunft gehen will.

Im ganzen haben 13 Bearbeitungen schlesischer Anstalten, darunter 3 Gegenberichte, mir vorgelegen.**) In ihrer Gesamtheit erschöpfen sie

*) Der Ber. hat aus persönlichen Gründen seine Aufgabe erst spät in Angriff nehmen und — wie er selbst am besten fühlt — nur unvollkommen erledigen können.

**) Es sind die folgenden (1. Anstalt, 2. Ber., 3. Mitber.):

I. Breslau, Rg. z. Heil. Geist. 2. Prof. Stieff. 3. —.

II. Breslau, Evang. Realsch. I. 2. Oberl. Dr. Knaut. 3. —.

den Stoff fast vollständig; mehrere behandeln ihn schon für sich in ebenso anregender, als gründlicher Weise. Doch ist einzelnes nicht Unwichtige allgemein übersehen worden und umgekehrt manches Selbstverständliche mit untergelaufen; nicht wenige der anziehendsten Gedanken aber beanspruchen nur theoretischen Wert, da sie weder mit der für den Unterricht verfügbaren Zeit, noch mit der Zahl der Schüler, noch endlich mit der Kraft des Lehrers rechnen. Auch waren nach meiner Ansicht die Lehrpläne von 1892 von der Erörterung auszuschliessen. Jeder Unterrichtsgegenstand hat mit ihnen, als der gegebenen Voraussetzung, zu rechnen; es erübrigt sich also mindestens Leitsätze aufzustellen, die lediglich die Zustimmung zu gewissen Vorschriften ausdrücken.

A. Allgemeines.

Was nun zunächst das Thema selbst betrifft, so entspricht es ohne Zweifel der ministeriellen Forderung „bestimmt begrenzter Aufgaben“; manchem wird es sogar zu eng begrenzt erscheinen. Geben doch mehrere Berichte mit Kö. Dir. dem Bedauern Ausdruck, dafs nur die Sprechübungen im Französischen, nicht die in beiden neueren Sprachen in Betracht gezogen werden sollen. Da aber die allgemeinen Gesichtspunkte in jedem Falle die gleichen sind, anderseits das Englische, dessen Schwierigkeit sich auf den Reichtum an idiomatischen Wendungen beschränkt, dem praktischen Gebrauch von selbst entgegenkommt, so ist es begreiflich, dafs die Behörde sich auf das Französische beschränkt hat. Aufserdem besitzt dieses als Sprache so viele Vorzüge und ist so viel schwerer zu erlernen, dass es daneben ziemlich gleichgiltig erscheint, wie das Englische mit Einschluss der Sprechübungen behandelt wird. Lernen kann es eben jeder, ohne grofse Mühe und Kunst.

Besser begründet dürfte die Frage nach dem Zwecke der im Thema aufgestellten Bedingung sein. Mehrere Gutachten übergehen sie freilich mit Stillschweigen. Um so nachdrücklicher dringen andre, wie Nst. Dir. u. K., Kö. B. u. K., auf ihre Beantwortung. In der That ist sie die Angel, um die der ganze Gedanke sich bewegt. Soll nur gelernt werden, was

---

III. **Gleiwitz**, Oberrealsch. 2. Oberl. Dr. Stramwitz. 3. —.
IV. **Glogau**, Kath. G. 2. Oberl. Dr. Warnatsch. 3. Oberl. Sckeide.
V. **Grünberg**, Rg. 2. Oberl. Teichmann. 3. —.
VI. **Königshütte**, G. 2. Oberl. Schwarz. 3. —.
VII. **Neisse**, G. 2. Oberl. Ruffert. 3. Prof. Dr. Böhm.
VIII. **Neustadt**, G. 2. Oberl. Leja. 3. —.
IX. **Ratibor**, G. 2. Oberl. Dr. Schliebitz. 3. —.
X. **Tarnowitz**, Rg. 2. Oberl. Dr. Gnerlich. 3. Prof. Dr. Wershoven.

sich unmittelbar im Leben verwenden lässt — und das ist doch in erster Linie die lebendige Sprache selbst — oder soll es noch eine Bildung andrer Art geben, die ihrer selbst wegen da ist, aber nicht deshalb an Wert verliert, weil sie beiläufig auch nützliche Kenntnisse vermittelt?

Für die höhere Schule kann eine Wahl nicht in Frage kommen. Aber was heisst in ihrem Sinne „wissenschaftlicher Charakter des Unterrichts“? Offenbar unzulänglich ist es, wenn ein Mitglied Nst. K. „wissenschaftlich“ in diesem Falle gleich „sprachwissenschaftlich“ setzen will. Brs. ev. R. I. Dir. schränkt die Definition unter Verwahrung gegen das „Nachplappern“ auf die Sprechübungen ein, die „das selbständige Bilden von grammatisch richtigen Sätzen und die Aufnahme solcher durch das Gehör“ zum Zweck hätten. N. G. B. sucht, wohl etwas einseitig, das Wissenschaftliche in der „angewandten Grammatik“. Glei. B. versteht darunter das „Allgemein Bildende“, wobei ihm aber nicht die Form, sondern der Inhalt („Bildung von Geist und Seele“) vorschwebt; ähnlich äußert sich Rat. B., der den Maßstab von der behandelten Materie hernehmen und nur solche Stoffe im fremdsprachlichen Unterricht dulden will, „die den Schüler in das Nationalleben einführen“, während Glo. B. „die sprachlich-logische Schulung, sowie die geistige Durchbildung, welche die Lektüre gewährt“ zum Kriterium macht. Anderseits legen Brs. H. G. B. u. Dir. den Nachdruck auf die Form: „Die Wissenschaft geht von der verstandesmäßigen Auffassung der Wirklichkeit aus und fragt nach dem Warum“; „wissenschaftlich“ ist der Unterricht, der „im Gegensatz zu technischer Fertigkeit, zu bonnenmäßigem Betriebe steht“. Gr. B. stimmt damit überein; etwas anders und greifbarer definiert ein Mitglied der Brs. H. G. K., daß es „um eine durch Lektüre und Grammatik bewirkte Geistesbildung“ sich handle; auch Kö. K. erklärt, die Sprechübungen müßten „in beständiger Beziehung zu Grammatik und Lektüre stehen“. Zugleich fallen energische Worte gegen jedes unwissenschaftliche Verfahren: „eine Methode Berlitz“ (Brs. H. G. B.); „Kleinkinderunterricht“ (Glo. B.); „mechanisches Drillen“ (Kö. B.). Negativ endlich ist die von T. Dir. u. K. aufgestellte Definition, daß die Sprechübungen sich „auf den in Lesebuch und Schriftsteller gegebenen Stoff beschränken müßten“.

Alle diese Erklärungen enthalten ohne Zweifel Richtiges, aber vielleicht läßt sich eine Fassung finden, die Form und Inhalt vereinigt, am sichersten dann, wenn man zunächst den Begriff „Wissenschaft“ selbst, unabhängig von jeder besonderen Beziehung, zu bestimmen versucht.

Leitsatz 1. Die Wissenschaft hat es mit der Wahrheit zu thun, d. h. mit den auf Erkenntnis eines inneren Zusammenhangs begründeten Thatsachen.

An den Mangel einer schulmäfsigen Form und an den Umstand, dafs es noch eine andere Wahrheitsquelle giebt, wird man sich dabei nicht zu stossen brauchen. Ist die Voraussetzung im übrigen richtig, so bedarf es nur ihrer Anwendung auf den besonderen Fall. Welches sind die Thatsachen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts, die in solchem notwendigen Zusammenhang unter einander stehen? Es giebt deren eine doppelte Art: die der sprachlichen Gesetze und die der Kulturerscheinungen im weitesten Sinne, wie sie aus der Eigenart eines Volkes im Verlauf seiner Geschichte hervorgewachsen sind. Alle übrigen: die der mündlichen und schriftlichen Verkehrsform, vor allem die der Zwecke, sind schwankend, unübersichtlich, widerspruchsvoll, abhängig vom Zufall und der Laune des Tages, oft vom plattesten und allerpersönlichsten Bedürfnis. Da ist nichts Einheitliches und Festes, also auch kein Boden, auf den die Schule bauen darf. Grammatik und Geistesgeschichte bleiben auch für den neusprachlichen Unterricht das unerschütterliche Fundament.

Und zwar handelt es sich in Bezug auf die Grammatik nicht um ihre „Gewinnung auf induktivem Wege“, die Brs. H. G. B. mit Recht für „ergebnislos“ erklärt, sondern um die allen guten Überlieferungen entsprechende „logisch-formale Schulung“ (Kö. B.). Anderseits heben Glei. B. und Brs. H. G. B. aber auch hervor, dafs die Grammatik „nicht mehr die Herrin, wohl aber die unentbehrliche Dienerin“ sein müsse. Nicht weniger bestimmt lauten die Äufserungen über den zweiten Punkt. „Nationales Leben und nationale Geschichte“ stellt Rat. B. neben die Grammatik und die Konferenz nimmt einstimmig seinen Leitsatz an, „dafs Sprechübungen und Lektüre nur mit solchen Stoffen sich beschäftigen dürfen, die dem Schüler die Bekanntschaft mit Leben, Sitten, Gebräuchen und den wichtigsten Geistesbestrebungen der Nation vermitteln.“ Glei. B. u. K. machen sich das Münchsche Wort zu eigen, dafs „die Einführung in eine vornehme Gedankenwelt“ eine Hauptaufgabe des französischen Unterrichts bleiben müsse, womit auch Kö. B. übereinstimmt, der zugleich die Wichtigkeit der Litteratur, als des vornehmsten Geisteserzeugnisses, betont. „Die Einführung in das Kultur- und Geistesleben eines fremden Volkes vermittelst der Lektüre“ sei von der Tertia an einer der beiden Hauptzwecke.

Leitsatz 2. Ein wissenschaftlicher Sprachunterricht hat also zweierlei in den Vordergrund zu stellen: die Aneignung der sprachlichen Gesetze und die Einführung in das Nationalleben des Volkes, das die Sprache geschaffen und zur Trägerin seiner vornehmsten Geisteserzeugnisse gemacht hat.

Es ist bedeutsam und zugleich erfreulich, dafs keine der zur Äusserung berufenen Anstalten der sogenannten „neuen Methode“, das heifst

ihrer rücksichtslosen Durchführung, das Wort redet. Nur Brs. H. G. K. lässt einzelne Stimmen vernehmen, die ihr anscheinend beifallen (wie auch Glei. B. in seiner eingehenden Darstellung das praktische Moment mit einem gewissen Nachdruck betont); die „unbewufste Aneignung" als den normalen Weg der sprachlichen Bildung zu bezeichnen oder der etymologischen Naivetät sich schuldig zu machen, dafs „Sprache" von „Sprechen" herkomme, dieses also im Vordergrund stehen müsse, vermeiden sie ebenfalls.

Aber anderseits wäre es verfehlt, das vielgenannte — auch als „direktes" oder „imitatives" gepriesene — Lehrverfahren als dilettantenhaft zu verurteilen. Wenn die XIII. pommersche Direktorenversammlung von 1899 darüber „ein ganz abfälliges Urteil" ausspricht (Brs. H. G. K.), und wenn insbesondre durch den vom Vorsitzenden verlesenen Brief „einer anerkannten neusprachlichen Autorität Deutschlands" diese Wirkung hervorgebracht zu sein scheint, so wäre es doch wünschenswert gewesen, den Namen dieser Autorität zu erfahren. Denn ihr „auf Grund der am neusprachlichen Seminar der betreffenden Universität gemachten Erfahrungen über die vielgerühmte Sprechfertigkeit der nach neuerer Methode vorgebildeten Abiturienten gefälltes" Verdikt (Verh. S. 62) mufs ich für unverständlich, oder, soweit verständlich, für unbegründet erklären. Wenn die „neuere Methode" etwas lehrt, so ist es die praktische Sprech- und Schreibfertigkeit, beides gewifs nicht in so vollkommenem Mafse, wie ihre leidenschaftlichen Verfechter behaupten, aber mit einem das Ergebnis jedes andern Verfahrens weit hinter sich lassenden Erfolg. Viel richtiger ist es, wenn Brs. H. G. B. meint, „dafs die extremen Reformer den ganzen Unterricht den Sprechübungen dienstbar machen wollten, während sie in Wahrheit nur eine technische Fertigkeit erzielten." Recht energisch gegen die Reformbewegung wendet sich auch Kö. B., während Gr. B. und Glei. B. einen vermittelnden Standpunkt einnehmen, unter gleichzeitigem Hinweis auf das Entgegenkommen der Lehrpläne, „das freilich die Verfechter der radikalen Anschauungen noch nicht befriedige". Wenn aber auch Gr. B. die allerdings zum Überdrufs wiederholte „etymologische" Begründung als einen Beweis dafür erachtet, dafs „die sogenannten Reformer die Sprache ohne Rücksicht auf den Gedankeninhalt lehren wollten," so geht er ebenfalls zu weit. Haben doch mehrere ihrer anerkannten Wortführer an mafsgebender Stelle — in einer an den Herrn Minister im Jahre 1899 gerichteten Eingabe — erklärt, dafs „die Einführung des Schülers in das Wesen der französischen Sprache, Literatur und Kultur" auch ihnen als „Endziel" gelte. Und prüft man ihre wichtigsten Schriften, so wird man nicht nur Eifer und Begeisterung für die Sache, sondern auch Scharfsinn und technische

Geschicklichkeit überall erkennen. Was man aber gegen sie einwenden mufs, ist eben der Mangel an echter Wissenschaftlichkeit. Indem sie von der „Beobachtung des Sprechens der Kinder unter einander“ als der leitenden Idee ausgehen, verwerfen sie das Prinzip eines festen Zusammenhangs, das allein dem Schüler imponieren und ihn zur Konzentration seiner eigenen Geistesthätigkeit zwingen kann. Indem sie durch eine Fülle von praktischen Übungen einseitig die Sprech- und Schreibfähigkeit des Lernenden steigern, können sie nicht anders als die Lektüre zurückstellen, und während sie alles Mögliche: Landeskunde und Landesgeschichte, Volkssitten, Litteratur, Politik mit Einschlufs „wichtiger Tagesfragen“ in buntem Wechsel heranziehen, werden sie das in einfachen Linien gehaltene, aber harmonische Abbild der fremden Geistesart, wie es allein aus der Vertiefung in das nationale Schrifttum entstehen kann, niemals erwecken. Vollends unwissenschaftlich ist ihr grammatischer Betrieb. Das induktive Auffinden der Regeln, mag es auf noch so viele und noch so geschickt gewählte Beispiele sich gründen, fällt schon deshalb aus dem Rahmen, weil es dem Schüler jede härtere Arbeit erspart. Was aber nicht erarbeitet worden ist, das haftet nicht im Geiste, oder doch nur so lange, als es durch den unmittelbaren Zwang mechanischer Nachbildung gegenwärtig erhalten wird. Und nicht weniger nachteilig wirkt die mangelnde Einsicht in einen grofsen geistigen Zusammenhang. Nur wo die Sonne des Systems über dem jugendlichen Geiste leuchtet, kann er sich zu dem Bewufstsein einer über dem Einzelnen und Zufälligen waltenden Einheit erheben, und das Suchen nach dieser Einheit nennt man eben Wissenschaft.

Und nun fällt mitten in diese Arbeit eine Nachricht hinein, die jeden Pädagogen, nicht blofs den Sprachlehrer, zu sehr ernstem Nachdenken auffordern mufs. Das französische Unterrichtsministerium hat durch sein ‚Bulletin officiel‘ eine Anzahl von Punkten bekannt gemacht, in denen die bisher mafsgebenden Bestimmungen der Grammatik nicht länger bindend sein sollen. Man kann sie in Zukunft befolgen oder nicht — ganz nach Belieben. Zum Teil handelt es sich freilich um scheinbare Äufserlichkeiten, wie das tiret der Frageform, dessen Fehlen immerhin die Übersichtlichkeit eines gedruckten oder geschriebenen Textes beeinträchtigen dürfte. Andres aber greift doch tief in das Leben der Sprache ein: es sei nur die Veränderlichkeit des participe passé, die Folge der Zeiten und die Anwendung der Negation nach den Verbis des Fürchtens erwähnt. Auch dafs man künftig mit gleichem Recht (und ohne Unterschied des Sinnes) à Pâques prochain und à Pâques prochaines, un aigle und une aigle soll sagen können, ist bemerkenswert. Es versteht sich, dafs diese „Vereinfachungen,“ die eine endlose Perspektive

weiterer Vereinfachungen eröffnen, den vollen Beifall unsrer Reformer finden werden; vom „Abschneiden von Zöpfen," von Erfüllung dessen, „was intelligente Franzosen längst erstrebt haben", ist schon jetzt die Rede.

Für denjenigen, dem die Sprache ein wichtiges Bildungsmittel des Geistes war, sieht die Sache ganz anders aus. Für ihn hatte das Französische gerade deshalb einen besonderen Wert, weil es noch eine ansehnliche Zahl charaktervoller, Aufmerksamkeit und Scharfsinn erfordernder Formen besitzt; im Kapitel von den Participien allein steckt ein grofses Stück Sprachgeschichte und Logik. Verzichtet man darauf und auf andres „Unbequeme oder Unnötige", so ist damit das Zeichen zur völligen Sprachverwilderung gegeben. Kommt es nur noch darauf an, sich verständlich zu machen, so ist es auch gleichgiltig, ob jemand ‚le sœur' oder ‚la sœur' sagt, ob er schreibt, ‚joignant' oder ‚joingnant'. Denn ein Zweifel über die Bedeutung kann ja nicht aufkommen; im übrigen aber wäre es nur ein weiterer Gewinn auch den Pronominalrest vor dem Substantivum zu tilgen. ‚Time is money' — und Geld ist alles.

Soll aber dieser Geist, für den es weder Schönheit noch Vernünftigkeit der Sprache giebt, wirklich siegen, wie nach allen sonstigen Zeiterscheinungen befürchtet werden mufs, so kann es allerdings nichts Thörichteres geben, als die Verschwendung kostbarer Unterrichtsstunden an das Einpauken der Grammatik. Man lasse Vokabeln lernen, rede und lasse reden, immer frisch darauf los, ohne nach links oder rechts zu sehen, über alles und noch einiges: Eisenbahnfahrten und Wirtshauspreise, Kohlengruben und Spargelkultur, Polizeiverwaltung und Bouffes-Parisiens — und wenn diese Übungen einigermafsen energisch betrieben werden, müfste es doch wunderbar zugehen, wenn am Ende eines sieben- oder neunjährigen Kursus der junge Mensch nicht imstande wäre mit jedem Angehörigen der fremden Nation sich fliefsend, wenn auch nicht fehlerlos zu verständigen. Dafs mit der Erkenntnis und Beherrschung der Sprachgesetze auch einiges andre verloren geht: die Gewissenhaftigkeit der Arbeit, die Ein- und Übersicht auf jedem geistigen Gebiet; dafs an Stelle der Wissenschaftlichkeit die Routine tritt, wird auf diesem Standpunkt nicht mehr verstanden oder nicht mehr beachtet.

Und in diesem Fall ist auch die „neue Methode", und zwar in ihrer unbedingten Form, die Methode der Zukunft. Wer sie einmal von einem eifrigen und geschickten Lehrer hat ausüben sehen, der weifs, dafs sie — Nachprüfung immer vorbehalten — erfüllt, was sie verspricht.

Leitsatz 3. Ein Unterrichtsverfahren, das vorwiegend die Umgangssprache und zwar um „praktischer Zwecke" willen und vermittelst der Nachahmung lehren will, kann somit als

wissenschaftlich nicht anerkannt werden, trotz aller Achtung, die dem Scharfsinn und Eifer seiner Vertreter gebührt. Die Möglichkeit, dafs diese „neue“, „direkte“, „imitative“ Methode ihr besonderes Ziel mit ihren Mitteln erreicht, ist dabei zuzugeben.

Freilich sprechen sich mehrere Berichte schon a priori gegen eine solche Möglichkeit aus. „Unmöglich“, erklären T. Dir. und K., „können Schüler durch Sprechübungen soweit gefördert werden, dafs sie mit Franzosen sich zu unterhalten imstande sind“. Und unter Hinweis auf die „Schwierigkeit und Sprödigkeit der Sprache“ äufsert Kö. B., dafs es „kein Schüler zu wirklicher Fertigkeit — Schlagfertigkeit und Gewandtheit — bringen werde“. Dafs solche apodiktische Urteile immer ihr Mifsliches haben, geht aus früher Gesagtem hervor. Trotzdem sind sie nicht als schlechthin unrichtig anzusehen; es kommt eben nur darauf an, was man unter fertigem Sprechen versteht. Die Fähigkeit des freien Ausdrucks kann ohne Zweifel bis zu einer gewissen Geläufigkeit gesteigert werden, und dafs man damit, bei einer jedenfalls erreichbaren leidlichen Aussprache, auch einem Nationalfranzosen gegenüber auskommt, ist doch selbstverständlich. Anderseits scheint die „neue Methode“ selbst ihre früheren schrankenlosen Verheifsungen ermäfsigt zu haben, wenigstens thut das einer ihrer namhaftesten Vorkämpfer, M. Walter, in seiner kürzlich veröffentlichten Schrift „Englisch nach dem Frankfurter Lehrplan“ — beiläufig vielleicht der gründlichsten, anziehendsten und ehrlichsten ihrer Art. Denn wie vorsichtig der Verfasser das Erreichbare abschätzt, beweist der Anhang seines Buches, in dem er vorbildlicherweise mehrere deutsche Aufsätze schwedischer Sekundaner und Primaner zum Abdruck bringt. Alles, was die jungen Schweden schreiben, ist verständlich, zum gröfsten Teil auch grammatisch richtig, aber keine ihrer Arbeiten ist frei von erheblichen, mehr oder weniger zahlreichen Verstöfsen gegen den Sprachgebrauch. Mit der Redefertigkeit dürfte es unter diesen Umständen noch übler bestellt sein.

Angenommen aber, die „neue Methode“ erzielte in deutschen Schulen durchschnittlich bessere Früchte und vermöchte unsre jungen Leute bis zur wirklichen Herrschaft über ein idiomatisches Englisch und Französisch zu führen, was wäre damit erreicht? Alles, wird der Reformer quand même, für den die Sprache nur den Zweck hat gesprochen, allenfalls auch geschrieben zu werden, antworten. Eine ehrliche Selbstprüfung wird ihn freilich schon nach einiger Zeit über den wirklichen Wert der erworbenen Fertigkeit belehren. Befindet er sich aber für seine Person in der glücklichen, nur als Ausnahme zu betrachtenden Lage, seine eigene Sprechfähigkeit in ununterbrochenem Verkehr mit gleicher

Rede Mächtigen zu erhalten und zu erhöhen, so mag er trotzdem sich an Max Müllers Wort erinnern lassen: „dafs es einem Menschen nicht beschieden sei, aufser seiner Muttersprache mehr als höchstens eine fremde Sprache vollkommen zu beherrschen.“ Ja, er wird selbst in dieser Hinsicht noch bescheidene Zweifel hegen [müssen; mir wenigstens bleiben neue Entdeckungen im Gebiete des Deutschen bis heute nicht erspart. Und wie wird es erst um den jungen Menschen stehen, den die Schule mit der angeblichen Fertigkeit Englisch und Französisch zu sprechen ins Leben entläfst? Wählt er nicht das Studium der modernen Sprachen selbst als Beruf, so bleibt er unter zehn Fällen noch immer neunmal der Heimat getreu. „Zur Ausbildung im Auslande“, sagt Gr. B. mit Recht, „haben nur wenige Schüler Gelegenheit“. Und Glei. B. trifft nicht minder das Rechte mit den Worten, dafs „ohne fortwährende Übung die Parlierfähigkeit schnell verloren geht.“ Unmerklich, aber sicher löst das mühevoll erworbene Besitztum sprachlicher Gewandtheit sich in Dunst und Nebel auf und ist schliefslich nichts gewesen als eine schillernde Seifenblase. Und die Frage wird dann erst recht am Platze sein, ob dieser zweifelhafte Gewinn die Opfer an geistiger und sittlicher Ausbildung aufwiegen kann, die der Weg, der „neuen Methode“ verlangt?

Leitsatz 4. Auch die wirklich erlangte Sprechfertigkeit ist ein sehr unsichrer Besitz und darf schon deshalb nicht zum Hauptziel des Unterrichts gemacht werden.

In der Abweisung übertriebener Forderungen stimmen die Berichte ziemlich überein; die Mehrzahl weist zugleich auf das „einige Übung“ und „geübt“ der Lehrpläne hin. Achten die Reformer ihrerseits „blofs nebenherlaufende Sprechübungen“ gering, so erklärt Rat. B. ausdrücklich, das Sprechen „solle nicht Hauptgegenstand des Unterrichts sein“ und „nur das gründliche Verständnis der Lektüre vermitteln“. Derselbe Berichterstatter nennt die Sprechübungen an andrem Orte „ein wertvolles Mittel zur Belebung des Unterrichts, zur Stärkung des Sprachgefühls und zur Förderung der Kenntnisse“. Damit treten sie ohne weiteres auf den zweiten Platz zurück. Aber es werden doch auch Stimmen laut, die etwas anders klingen. Wenn Brs. H. G. B. an die Vorgänge auf der Dezemberkonferenz erinnert, in der Männer wie Tobler und Albrecht „dem gesprochenen Worte beim Erlernen der modernen Sprachen die Hauptrolle“ zuweisen wollten, während die Mehrheit der Klixschen Ansicht, „dafs der Unterricht lediglich zum freien Gebrauch der Sprache anleiten solle“, beitrat, und wenn er in Übereinstimmung mit Brs. ev. R. I. B. und andern ausdrücklich die Erzielung der Sprechfertigkeit ablehnt, so hält Glei. B. auf der Oberstufe „die Fähigkeit einen kommer-

ziellen oder selbst einen leichten physikalischen Vortrag zu halten" für erreichbar. Eine solche, natürlich nicht auf bloſser Reproduktion beruhende Leistung aber ist nach meinen Erfahrungen nur denkbar, wenn die Sprechübungen im Mittelpunkt des Unterrichts, und zwar von unten auf, gestanden haben. Glo. B. fordert allerdings, daſs „auf lateintreibenden Anstalten die durch Einschränkung der Grammatik frei werdende Zeit gröſstenteils auf Sprechübungen verwandt werde". Aber so notwendig eine solche Einschränkung auch erscheint, kann sie doch nicht soweit gehen, daſs eine erhebliche Zeitersparnis durch sie bewirkt würde. Die systematische Einprägung der wichtigeren, insbesondere der dem Französischen eigenen Gesetze durch mündliche und schriftliche Übungen wird für die Mittelstufe wenigstens unerläſslich bleiben und da müssen sich die Sprechübungen in der Hauptsache mit einem Plätzchen neben der Lektüre begnügen.

Mit um so grösserem Nachdruck aber sind sie an ihrer Stelle als unentbehrlich zu bezeichnen. Namentlich aus einem Grunde, dem sich auch die höhere Schule nicht entziehen kann, so sehr sie im übrigen allem rein utilitarischen Wesen abhold bleiben muſs. „Ergänzend treten zu Grammatik und Kulturgeschichte die Sprechübungen zum Zwecke des Verkehrs" sagt Kö. B. Auf „die Bedürfnisse der verschiedenen Berufsarten, der Kaufleute, Gelehrten u. a." bei etwaigen Reisen nach Frankreich weist Glei. B. hin, der dieser Rücksicht zuliebe auch die Übungen selbst „auf die gegenwärtige Umgangssprache" einschränken möchte. Denn wie er weiterhin unter fast einmütiger Zustimmung der Konferenz betont, „habe v. Sallwürk mit Recht geltend gemacht, daſs der nach Frankreich Reisende sich mit den Landesbewohnern über ganz andre Dinge als über ‚les trois unités' zu unterhalten habe". Könne in Industriegegenden schon der Quartaner für ein Thema wie „la houille" gewonnen werden, so mache sich auf der Oberstufe immer entschiedener das Bedürfnis unmittelbarer Anwendung geltend. Denn hier „nähere sich die Zeit, wo der Jüngling im Auslande, z. B. als Techniker, seine Kenntnisse praktisch verwerten könne", und um dazu imstande zu sein, müsse er eben die fremde Sprache möglichst beherrschen. Widerrät anderseits Rat. B. „alles in den Unterricht zu ziehen, was einmal beim Aufenthalt in Frankreich von Nutzen sein könne", weil eben dadurch dem Gegenstande sein wissenschaftlicher Wert geraubt würde, so drängt doch die Entwickelung der gesamten Kulturverhältnisse die Schule dazu, ihren Blick nicht nur über ihre eigenen engen Grenzen, sondern über die des Vaterlandes hinaus zu richten. Das bekannte kaiserliche Wort: „die Welt steht im Zeichen des Verkehrs" findet eine zunehmende Anwendung auch auf unser Volk. Obwohl nur ein Bruch-

teil der deutschen Jugend, wächst doch die Anzahl derjenigen, denen die Heimat keinen Raum mehr zur Bethätigung ihrer Kräfte gewährt, oder deren Fähigkeiten nach alter Erfahrung von deutscher Art und Tüchtigkeit im Auslande geschätzt und gesucht werden. Auch die Künstler und die Männer der Wissenschaft verlassen häufiger als sonst die heimische Scholle, um im Verkehr mit den Angehörigen andrer Nationen neue Anregungen, eine fruchtbare Bereicherung der eigenen geistigen Anschauung zu gewinnen, — nicht zu reden von den Offizieren unsrer Kriegs- und Handelsmarine, denen vom ersten Tage ihrer Berufsthätigkeit an die Notwendigkeit erkennbar wird, die drei großen Weltsprachen zu gebrauchen. Und wenn sie alle, den ganz Modernen zum Trotz, ihre beste Kraft jederzeit aus der strengen, bewährter Tradition folgenden Geisteszucht der deutschen Schule schöpfen werden, so würden sie es ihrer Bildunganstalt doch zum verdienten Vorwurf machen, wenn sie ihnen nicht die Fähigkeit mitgegeben hätte, auf fremdem Boden sich in der fremden Sprache verständlich zu machen und dadurch leichter ihren Platz in dem immer schärfer werdenden Wettbewerb der Nationen zu behaupten. Denn heute treibt im Gegensatz zu früherer Gewohnheit der wirtschaftliche Zwang auch andre Völker in die Bahn der Sprachenerlernung.

Leitsatz 5. Vielmehr müssen die Sprechübungen auf den zweiten Platz zurücktreten, sind aber im übrigen als ein unentbehrliches Element des Unterrichts, auch mit Rücksicht auf die wachsenden Anforderungen des internationalen Verkehrs, anzusehen und zu behandeln.

B. Die Sprechübungen im Französischen.

a. Umfang.

Was nun das praktische Verfahren betrifft, so wird es sich zunächst um die Frage handeln, ob gewisse Vorübungen dem eigentlichen Sprechen vorauszuschicken sind. Nur Gr. B. und Glei. B. empfehlen sie direkt; letzterer will sich mit einem „kurzen Aussprachekursus" begnügen. Jedenfalls kann nur die allererste Unterrichtszeit für diesen Zweck verwendet werden; alle Berichte dringen, übrigens im Einklang mit den Lehrplänen, auf baldigste energische Inangriffnahme der Sprechübungen selbst. „Möglichst früh soll mit ihnen begonnen werden" (Rat. B.) und sie sind dann weiterhin „in allen Klassen" (Brs. ev. R. I B.) „mit gleicher Regelmäßigkeit und Beharrlichkeit zu pflegen" (Nst. B. u. K.) Einer besonderen Begründung dieser Forderung bedarf es kaum, da sie einem elementaren Grundsatz der Pädagogik entspricht. Denn wenn in einem

Fache, einer Kunst oder Geschicklichkeit, wirkliche Leistungen erzielt werden sollen; wenn es sich überdies um ein Können handelt, das am Schlusse der Schullaufbahn als eine wertvolle Mitgabe für das Leben bereit liegen soll, so mufs eine durch alle Stufen der Entwickelung gleichmäfsig hindurchgeleitete Arbeit vorangehen. Eine sprungweise Führung und ein plötzliches Abbrechen, wie der frühere Plan des Humangymnasiums sie in Bezug auf die Naturbeschreibung vorgesehen hatte, waren längst als Widersinn erkannt worden, ehe neue Vorschriften dieser zwecklosen Zeitvergeudung ein Ende machten. Dafs man freilich auch anders darüber denken kann, zeigt ein Beschlufs der im Jahre 1900 abgehaltenen siebenten schleswig-holsteinischen Direktoren-Versammlung. „Die Sprechübungen an den Gymnasien“, heifst es da, „können nur in Quarta und Tertia einen bescheidenen Erfolg erreichen, in den übrigen Klassen sind sie aus Mangel an Zeit fallen zu lassen“. Der „bescheidene Erfolg“ ist zuzugeben; er wird immer die Losung der Schule und nicht blofs der genannten Klassen bilden. Aber ein Verfahren, wie das hier vorgeschlagene, ist doch nichts als die zum Prinzip erhobene Erfolglosigkeit. Der einzige Wert eines solchen fragmentarischen Unterrichts würde in dem flüchtigen Reiz bestehen, die fremde Rede, auf jüngere Knaben zumal, erfahrungmäfsig ausübt; in Bezug auf die Sache mufs er unfruchtbar bleiben. Und dann lieber keine Sprechversuche überhaupt.

Allerdings stehen auch die schlesischen Berichte nicht sämtlich auf dem Standpunkte folgerichtiger und gleichmäfsiger Durchführung. Wenn Brs. H. G. B. noch „etwa gleichen Umfang für alle Stufen“ fordert, will Glei. B. die Sprechübungen „um so mehr zurücktreten lassen, je schwerer die Lektüre wird“, was gleichbedeutend wäre mit zunehmender Einschränkung in den mittleren und oberen Klassen. Zunächst wird es ja sehr auf das mögliche oder notwendige Ziel ankommen, das der einzelne sich setzt. Wenn der zuletzt genannte Ber. (in Übereinstimmung mit Gr. B.) „zusammenhängendes Sprechen im Vortrag“ zu erreichen gedenkt, so weist das nicht auf eine Verminderung, sondern auf eine das Mafs überschreitende Vermehrung hin. Meines Wissens fällt es schwer genug, unsre Jugend zu einem derartigen Vortrag in der Muttersprache heranzubilden. Dazu kommt, dafs nach einer von N. G. B. aufgestellten sorgfältigen Berechnung bei der Annahme von 10 Minuten Sprechübung in jeder wirklich erteilten Stunde auf den einzelnen „Gymnasialschüler“ im Verlauf von 7 Jahren nur 94 Stunden zu persönlicher Bethätigung entfallen; 94 Stunden, die er aber gleichzeitig mit der ganzen Klasse geniefst, die überdies durch den Stundenplan und durch die Ferien auseinandergerissen werden! Und das bei einem Lehrstoff, der nur durch ununterbrochene Selbstthätigkeit des Schülers zur Aneigung gelangen

kann! Oder sind Realgymnasium und Realschule mit 153 Sprechstunden. die Oberrealschule mit 233 etwa viel besser gestellt? Vielmehr werden alle Schularten ihr Ziel niedrig zu stecken haben, wenn „Verständnis für das vom Lehrer gesprochene Wort“ (Brs. H. G. B., Gr. B., Rat. B. u. K.) als niedrige Zielleistung anzusehen ist. Als „relatives, von Schülerzahl, Schülermaterial, physischer Kraft des Lehrers abhängiges“ bezeichnet es auch Kö. B., dem freilich die Anstaltskonferenz mit ihrer idealen Forderung, dafs „der Schüler aller Schulgattungen sich grammatisch richtig, mit französischer Färbung und dem Sprachgeist gemäfs“ solle ausdrücken können, ein überraschendes Dementi erteilt. Aber auch von einer bescheideneren, nicht auf Selbsttäuschung beruhenden Leistung wird nur dann die Rede sein können, wenn die Sprechübungen sich als geschlossene, wiewohl dünne Kette durch den gesamten Schulkursus hindurchziehen.

Im übrigen ist von der Festsetzung einer bestimmten Zeit für die einzelne Unterrichtsstunde grundsätzlich abzusehen. Die Übungen sollen „stets den ganzen Unterricht durchdringen“ (Gr. B.), aber auch nur in solchem Umfange stattfinden, „als es sich mit den sonstigen Zielen des Lehrplans verträgt“ (Brs. ev. R. I Dir. u. K.). Schon diese durchaus anzuerkennenden Sätze widersprechen einem mechanischen Verfahren, das auch nur von N. B. mit „10—15 Minuten durchschnittlich“ empfohlen zu werden scheint. Gr. B. u. K. unterscheiden allerdings nach verschiedenen Klassenstufen, „zumal in den beiden ersten Jahren reichlich Zeit vorhanden sei. Auf der Mittelstufe solle dann weniger, auf der Oberstufe wieder mehr Zeit auf das Sprechen verwandt werden“. Aber im Grunde wird damit der ablehnenden Haltung der übrigen — Brs. H. G. B., T. B. u. a. — nicht widersprochen. Und wenn Rat. B. nachdrücklich bemerkt, dafs „die Sache in wenigen Minuten nicht zu erledigen sei“, so ergänzt Kö. B. diesen Ausspruch dahin, dafs die Zeitbestimmung lediglich „von der pädagogischen Einsicht des Lehrers abhängig gemacht werden müsse“. Diesem Urteil schliefse ich mich vollständig an, indem ich nur noch die Rücksicht auf die Anforderungen der Grammatik und der Lektüre betone.

Leitsatz 6. Nach einem in wenigen Lektionen zu erledigenden Vorkursus (vgl. Lts. 10) beginnen die Sprechübungen mit der ersten Stunde des eigentlichen Lehrgangs und werden gleichmäfsig bis zur Reifeprüfung fortgesetzt.

Leitsatz 7. Zu sprechen ist in jeder Stunde; die im einzelnen Fall zu verwendende Zeit hängt von den allgemeinen Bedürfnissen des Unterrichts und somit vom Ermessen des Fachlehrers ab.

Ob die Schule anderseits soweit gehen soll, das Französische durchweg oder wenigstens nach oben hin zur Unterrichtssprache zu machen? In diesem Punkte sind die Meinungen geteilt, wobei bemerkenswert ist, dafs die verschiedene Organisation der Anstalten, wenigstens soweit es sich um Human- und Realgymnasien handelt, keinen Einflufs ausgeübt hat. Wenn Glo. B. energisch erklärt: „die Forderung, dafs kein deutsches Wort im Unterricht mehr erklingen solle, sei schroff zurückzuweisen“, so treten auch Gr. B. und T. G. B. ihm bei. Doch mufs ich bekennen, dafs eine solche unbedingte Forderung mir selbst in den Schriften der äufsersten Linken bisher nicht aufgestofsen ist. Sachlich noch weiter gehen Nst. B. u. K. mit dem Verlangen, dafs „die Unterrichtssprache auf keiner Stufe die französische sein dürfe“. Und zwar müfsten nicht nur die grammatischen, sondern auch alle Sinn- und Sacherklärungen durchweg in der Muttersprache gegeben werden. Gegen das Französische in den Grammatikstunden erklärt sich auch Brs. H. G. B., der aber im übrigen den Unterricht, „soweit angängig“, auf allen Stufen französisch erteilt wissen will. Eine ähnliche, nur noch entschiedenere Stellung nimmt Glei. B. ein, indem er unverhohlen ausspricht, „dafs in den oberen Klassen, wenigstens bei gesunden Verhältnissen, das Französische als Unterrichtssprache durchaus vorherrschen müsse“. Weiter zu gehen, erscheint bedenklich und doch kann ein fruchtbarer Unterricht auch dann erteilt werden, wenn man sich der fremden Sprache ohne jede Einschränkung bedient. Zu Unterweisungen in der Grammatik ist ein verhältnismäfsig geringer Sprachschatz erforderlich, der ohne besonderen Aufwand an Zeit und Mühe bis zum Eintritt in O II festes Eigentum des Schülers werden kann. Und im übrigen genügt es, dafs die Grammatik selbst auf der Unter- und Mittelstufe ihre Schuldigkeit gethan hat. Sind die elementaren Gesetze bis dahin fest eingeprägt, so öffnet sich von O II ab freie Bahn für den Verkehr im fremden Idiom. Auch kommt dem Lernenden zu statten, dafs es für ihn, wie Kö. B. und in ähnlicher Weise Brs. H. G. B. hervorhebt, „weit wichtiger ist zu verstehen als verstanden zu werden“. Und während es sonst als Hauptregel gilt den Schüler sprechen zu lassen, ist es im neusprachlichen Unterricht vor allem notwendig, dafs der Lehrer redet, was die Einkleidung des gesamten für die Stunde vorliegenden Stoffes in das fremde Gewand nahe legt. Sprechfertigkeit des Schülers ist illusorisch, aber das einmal erschlossene und durch fortdauernde Übung gebildete Ohr findet den anderssprachigen Laut auch nach jahrelanger Entwöhnung mühelos wieder. Jedenfalls darf in den mit einer gröfseren Stundenzahl für das Französische bedachten Anstalten auf der Oberstufe die deutsche Sprache planmäfsig nicht mehr gebraucht werden.

Leitsatz 8. **Von Obersekunda an ist das Französische grundsätzlich Unterrichtssprache; im Realgymnasium und in der Oberrealschule ist das Deutsche nur noch in seltenen Ausnahmefällen zu sachlicher oder sprachlicher Erklärung heranzuziehen.**

Eine durchgreifende Ausnahme giebt es allerdings neben den angedeuteten seltenen: die in allen Klassen zu erhaltende mündliche Übertragung aus dem Französischen. Es ist einer der gröfsten und bedenklichsten Mängel der „neuen Methode", dafs sie gerade dagegen sich auflehnt. Aber freilich mit der Übersetzung der Schriftsteller würde sie aufser stande sein ihr Ziel zu erreichen. Das Übersetzen kostet viel Zeit, die zu sparen sehr erwünscht wäre: das ist der nächste Grund, den die Reformer geltend machen, und ihr einziger beachtenswerter Grund. Denn die angebliche Schädigung der deutschen Sprache selbst ist lediglich das Erzeugnis einer blühenden Phantasie. Über jeder andern Rücksicht aber steht die Pflicht, den wissenschaftlichen, wie den sittlichen Charakter des Unterrichts zu erhalten, und von beiden kann bei der Vernachlässigung oder gar der geflissentlichen Beseitigung der Übersetzungsübungen keine Rede mehr sein. Ergiebt doch die objektive Nachprüfung der ohne sie gewonnenen Ergebnisse regelmäfsig ein klägliches Raten und Stoppeln, das den Mangel an Einsicht in die sprachliche Form und bei der Naivetät, mit der es verübt wird, zugleich eine der höheren Schule und schliefslich jeder Schule unwürdige Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit verrät. Auf den übrigens unbestreitbaren Gewinn für das Deutsche will ich kein entscheidendes Gewicht legen. Doch hebt selbst Glei. B., der für allmähliche Einschränkung der Übersetzungsübungen „besonders auf der Oberstufe" eintritt, ihre „Bedeutung für die Muttersprache" hervor. Im Gegensatz dazu erklären einige Mitglieder der Konferenz Brs. H. G.: „das Französische stehe nicht im Dienste des Deutschen", „Ziel des Unterrichts sei zunehmende Elimination der deutschen Sprache; vollständige für die Lektüre", während andre überhaupt „jedes Übersetzen ins Deutsche" verwerfen. Und das alles, obwohl der Berichterstatter derselben Anstalt nachdrücklich darauf hingewiesen hat, dafs „blofses Lesen (der französischen Texte) keinerlei Gewähr für das Verständnis giebt". Nst. B. erinnert daran, dafs „der Wegfall schon durch die Lehrpläne untersagt sei"; Kö. B. dagegen möchte „das Nichtübersetzen solcher Stellen" einräumen, „bei denen ein Mifsverständnis nicht befürchtet werden kann". Nur wird der erfahrene Sprachlehrer bei den Überraschungen, die ihm die angenommene Leichtigkeit oder Schwierigkeit der Texte fast täglich bereitet, in Verlegenheit kommen, wenn er derartige Stellen von vornherein bezeichnen soll. Am ent-

schiedensten tritt für die Notwendigkeit der Übertragung und zwar „einer guten Übertragung“ neben T. B. („auf allen Stufen“) Glo. B. ein. „Dafs der Schüler“ — so sagt er in seiner Begründung — „was er liest, voll und ganz verstehe, ist eine Forderung, von der in keinem Falle abgegangen werden kann“.

Leitsatz 9. Zugleich aber bleibt die Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche auf allen Klassenstufen als regelmäfsige Übung bestehen, weniger im Interesse der Muttersprache, als wegen ihres allgemeinen, durch kein andres methodisches Hilfsmittel zu ersetzenden wissenschaftlichen und sittlichen Wertes.

b. Inhalt.

An erster Stelle wird es sich um die Erzielung einer guten Aussprache handeln. Ihre Notwendigkeit wird ebenso wenig bestritten als ihre Schwierigkeit. Wenn in allen andern Idiomen (soweit meine Kenntnisse reichen) eine mehr oder weniger grofse Lässigkeit bei den Eingeborenen herrscht, wenn man von den englischen Gewohnheiten insbesondere fast sagen kann: je schlechter, desto besser, fordert das Französische tadellose Sauberkeit. Das ist um so mehr zu betonen, als der rasche Flufs, in dem die Sprache dahingleitet und die schwebende Accentuation den Nichtkenner auf die entgegengesetzte Meinung bringen könnten. Um eine wirklich „nationale“ Aussprache sich anzueignen, mufs „ein Erwachsener“ nach dem von Glei. B. angeführten Urteil der ‚Vicomtesse de Peloux‘ „unter allergünstigsten Verhältnissen 3 volle Jahre unter Franzosen leben“. Die Dame ist mir sonst unbekannt, hat sie aber, wie anzunehmen ist, recht, so wird die Schule auf eine vollkommene Aussprache überhaupt verzichten müssen. Allerdings ist sie in den ersten Jahren, „bei der Frische der Jugend und der Modulationsfähigkeit des Organs“ (N. B.), wozu die „Dreistigkeit“ (Rat. B.) — besser wohl: Unbefangenheit — des Sextaners oder Quartaners kommt, leichter zu erwerben, aber trotzdem ist mit Glei. B. daran festzuhalten, dafs „die Schule nur die Vorbedingungen für eine richtige Aussprache zu schaffen vermag“. Doch wird man erreichen können, dafs die des Primaners von groben Fehlern frei ist und französisch klingt, wenn auch für die Ausbildung der feineren Tonschattierungen und bei seltneren Wörtern auch für die tadellose Richtigkeit eben der Aufenthalt im französischredenden Auslande sorgen mufs. Denn insofern möchte ich allerdings den Ausspruch der vorhin genannten Dame einschränken, als nicht blofs die gute Gesellschaft Frankreichs, sondern auch der gebildete Slave (und an-

nähernd der Belgier) eine mustergiltige Aussprache besitzt, während vor der Schweiz immer wieder gewarnt werden mufs.

Es fragt sich demnächst, wie die Schule ihr bescheidenes Ziel am sichersten erreicht. Mit Gr. B. bin ich der Ansicht, dafs den zusammenhängenden Übungen ein kurzer Aussprachekursus vorangehen soll. Freilich kein Kursus in der Phonetik, gegen den sich auch Nst. B. u. K. verwahren. Aber „Vor- und Nachsprechen allein" thut es auch nicht, oder doch nicht ohne eine gewisse Beihilfe lautphysiologischer Art. Insofern die Phonetik auf den Charakter der verschiedenen Laute, auf Mittel und Mafs ihrer Hervorbringung aufmerksam macht, hat sie ohne Zweifel einen erziehlichen Wert selbst für den Lehrer, vorausgesetzt, dafs man sie in die engsten Schranken verweist. Die von der XIII. pommerschen Direktoren-Versammlung ausgesprochene „Hoffnung, dafs die nur fälschlich als Wissenschaft aufgefafste Technik der Phonetik niemals Eingang in die Schule finden werde", läfst volle Objektivität vermissen, aber wenn man die künstlichen Musteraussprachen, wie Passy sie für das Französische, Vietor für das Deutsche konstruiert hat, an sich vorübergehen läfst, wenn man die Behauptung germanistisch gebildeter Pädagogen liest: „dafs es letztes Ziel sei, zu einer einheitlichen, mafsgebenden deutschen Lautsprache zu gelangen", dann begreift man allerdings, dafs ein namhaftes Mitglied der genannten Konferenz die „Phonetik" lieber „Phrenetik" nennen wollte. Dazu wird der Zweifel an ihrer Zuverlässigkeit durch Vorschriften, die selbst der Ungelehrte kritisieren kann — Vietor „schpricht": „Tache", „Fitsekönich", „Repressaljen" — und durch Stimmen aus dem eigenen Lager („die Ansichten über den Laut sind ja noch ziemlich geteilt", Litt. Zentralbl. Juli 1900) bestärkt. Also nur weniges Elementare in den ersten 5—6 Lektionen des französischen Anfangskursus: eine anschauliche Darstellung des Sprechapparates nach Techmer oder besser nach Vietor („Die Aussprache des Schriftdeutschen"), sowie die Demonstration der Vorgänge, vermittelst deren die einzelnen Laute, namentlich die dem Französischen eigentümlichen, erzeugt werden, beides natürlich unter fester Einprägung der einfachen Gesetze und Einübung der Laute und Lautverbindungen selbst. Das interessiert die Schüler, genügt aber auch als Grundlage; das Weitere kann dann für die sich unmittelbar anschliefsende Periode der Lese- und Sprechübungen aufgespart werden. Zugleich ist auf die Schwierigkeiten, die aus der Besonderheit der heimischen deutschen Mundart entspringen, nachdrücklich aufmerksam zu machen. Dafs auch allgemeine Eigentümlichkeiten der französischen Aussprache; wie die von anderen Sprachen abweichende Betonung, das Hervortreten der für gewöhnlich nicht hörbaren Endkonsonanten, bei der ersten Gelegenheit, wenn auch nicht innerhalb des

Vorkursus selbst, dem Schüler einzuprägen sind, ist im Grunde selbstverständlich. Doch möchte ich schon hier auf das e sourd der Endsilben aufmerksam machen, dessen Beachtung mit einer in Glei. K. laut gewordenen Stimme dringend empfohlen werden mufs, trotz des vom Berichterstatter und von Phonetikern erhobenen Widerspruchs. Ich halte es geradezu für eine Notwendigkeit, dieses e in der Poesie regelmäfsig aussprechen, in der Prosa wenigstens in stark hervortretenden Wörtern markieren zu lassen. Das Unterscheidungsvermögen für Aussprache und Weglassung entwickelt sich mit der zunehmenden Fertigkeit und im Verkehr mit Nationalfranzosen von selbst; das Gefühl für die Berechtigung seiner Existenz ist später nur schwer oder gar nicht zu wecken.

Leitsatz 10. Erwerbung einer annehmbaren Aussprache und Bildung des Gehörs sind Vorbedingungen der Sprechfähigkeit. Erstere wird begründet durch eine mit praktischen Übungen verbundene Belehrung über die Beschaffenheit des Sprechapparats und die Natur der einzelnen, namentlich der dem Französischen eigentümlichen Laute. Auf etwaige die Erreichung des Ziels erschwerende Besonderheiten der deutschen heimatlichen Mundart ist schon dabei nachdrücklich hinzuweisen.

Indessen bleibt es wahr, dafs der Lehrer durch sein persönliches Vorbild am erfolgreichsten wirken kann. In den Berichten ist gerade davon gar nicht oder kaum die Rede; eine tadellose Aussprache des Unterrichtenden wird wohl als etwas Selbstverständliches angesehen. Aber selbst wenn sie überall vorhanden wäre, muss doch auf die Notwendigkeit vor den Schülern eine saubere und deutliche Sprechweise konsequent zu beobachten, aufmerksam gemacht werden. Insbesondere sind in den unteren und mittleren Klassen, soweit die Bindung es zuläfst, die Worte von einander abzusetzen, auch wenn der Charakter der französischen Konversation dadurch einigermafsen leidet. Für dieselbe Stufe ist langsameres Sprechen und Lesen zu empfehlen, das erst allmählich in den charakteristischen Redeflufs übergehen darf. Bei der Schwerfälligkeit, mit der wir Deutschen von Jugend auf unsre eigne Sprache zu handhaben pflegen, wäre sonst zu fürchten, dafs der Anfänger sich verwirren läfst und trotz seines zunächst leicht zu gewinnenden Interesses, bald darauf verzichtet dem Lehrer zu folgen. Auch über Deklamationsübungen im eigentlichen Sinn ist nichts gesagt worden; nur Nst. B. bemerkt gelegentlich, „dafs auch poetische Stücke zu Ausspracheübungen herangezogen werden können“. Ich halte die Deklamation französischer Dichtungen für ein ganz unersetzliches Mittel, Aussprache und Gehör zu bilden, und fordere daher ihre energische Betreibung in

allen Klassen. Soll hier die rechte Wirkung erzielt werden, der die Jugend überdies besonders willig entgegenkommt, so bedarf es sorgfältigster, wenn möglichst künstlerischer Tonbildung; die einzelne Silbe, wie die ganze rhythmische Reihe fordern ihr Recht weit bestimmter als in der gewöhnlichen Sprechweise und die Nachbildung nimmt alle Kräfte des Schülers in Anspruch. Deklamationsübungen werden auf diese Weise zur hohen Schule der Sprechkunst. Dafs sie viel Zeit kosten, ist nicht zu leugnen, aber sie lohnen Zeit und Mühe reichlich. Chorsprechen, Chorlesen, Chorsingen sind natürlich nur in den unteren Klassen am Platze. Glei. B. spricht der zuerst genannten Übung nur „einen zweifelhaften Wert" zu, während die Konferenz sie empfiehlt. Ich halte sie für ganz zweckmäfsig, um den Tonfall, die Satzmelodie einzuprägen, aber der einzelne mit seinen wirklichen Aussprachefehlern kann sich dabei ohne Zweifel leicht unter der Menge verbergen. Dem Singen dagegen redet Glei. B. das Wort, ohne zu berücksichtigen, dafs der Lehrer, der von der Klasse französische Kinder- oder Volkslieder anstimmen lassen will, vor allem selbst die Gabe des Gesanges oder wenigstens musikalisches Gehör besitzen mufs. Jedenfalls handelt es sich bei diesen Übungen um „kleine Mittel", die der Lehrer je nach Neigung und Fähigkeit gebrauchen oder nicht gebrauchen kann.

Leitsatz 11. Der wichtigste Faktor ist das Vorbild des Lehrers; neben ihm ist den auf allen Klassenstufen fleifsig zu betreibenden Deklamationsübungen hervorragender Wert beizumessen. Wer auch kleine Mittel, wie Chorsprechen oder Chorsingen, heranziehen will, dem sei es unverwehrt.

Eine besondere, ebenfalls durch die „neue Methode" der neusprachlichen Lehrerwelt aufgedrängte Frage ist die nach dem Gebrauch „transkribierter" Texte. In den Berichten wird sie nur gestreift, doch scheinen Kö. Dir. u. K. die Lautschrift für zulässig zu halten, da sie „das Lautbild durch das Schriftbild ergänzen" wollen. Andre betonen die Bildung des Auges, so Gr. B.: „das Auge ist sorgfältig zu üben, daher das Schriftbild hervorzuheben"; Nst. B.: „die Wörter sind auch mit dem Auge aufzufassen", „das Lesebuch dient als Unterlage für die Erfassung des Wortbildes". Direkt für die Transkription spricht sich niemand aus; meinerseits mufs ich sie unbedingt verwerfen. Alle Behauptungen der Reformer, dafs sie nicht schade, dafs die falschen, durch sie dem kindlichen Auge gebotenen Wortbilder nach Beendigung des Vorkursus rasch — vermutlich durch ein dem Auge des Nichtreformers verborgenes Wunder — von den richtigen verdrängt werden, sind unzutreffend, wie sich schon aus inneren Gründen ergiebt. Die Lautschrift richtet im Gegenteil eine kaum wieder gut zu machende Ver-

wirrung an. Würde freilich die Erhaltung des Schriftbestandes jemals etwas Gleichgiltiges, wie man nach dem früher erwähnten Vorgehen der französischen Unterrichtsbehörde eigentlich denken müfste, dann läge die Sache anders. Aber einer derartigen Meinung kann doch nur der rohe Utilitarismus sein. Das Wort ist eine geschichtliche Gröfse, die den Werdegang der Nation seit ihrer Lösung vom lateinischen Mutterstamm noch heute erkennen läfst, es darf also nur solchen Umformungen unterliegen, die einem organischen Wandel der Sprache selbst entspringen. Willkürliche oder zufällige Änderungen würden der historischen wie der sprachhistorischen Wissenschaft ernstlichen Schaden zufügen und die Schule hat daher die Pflicht, an ihrem Teil zur Erhaltung des Bestehenden mitzuwirken.

Leitsatz 12. Die Anwendung transkribierter Texte ist durchaus zu verwerfen. Dafs sie keinen nachteiligen Einflufs auf die Rechtschreibung ausübe, ist eine unbewiesene Behauptung; anderseits bleibt die Erhaltung des Wortbildes als eines geschichtlichen Entwicklungsproduktes eine berechtigte wissenschaftliche Forderung.

„Der Schulung des Ohres ist eine ganz besondre Beachtung zu schenken“, erklären Glei. B. u. K. Auch Nst. B. betont die Bildung des Gehörs, indem er sagt: „das Ohr zu schulen und die Zunge zu lösen ist der Zweck der Sprechübungen“. Als Mittel aber zur Erreichung dieses Zweckes bezeichnet Glo. Dir. mit Recht das laute Lesen, „wodurch Richtigkeit der Aussprache und der Betonung am sichersten und schnellsten erreicht wird“. Dafs diese Äufserung zugleich die Aufnahme des Gesprochenen oder Gelesenen vermittelst des Ohres einschliefsen will, ist ohne weiteres zu vermuten. Doch dürfte zwischen beiden Vorgängen, dem der Reception und dem der Reproduktion, schärfer zu scheiden sein; erstere hängt vorzugsweise von der Thätigkeit des Lehrers, letztere von der des Schülers ab. Und deshalb ist vor allem festzustellen, auf welchem Wege die rasche und richtige Erfassung des vorgesprochenen Wortes am besten erzielt wird. Das von Glo. Dir. mit besonderem Nachdruck empfohlene Diktatschreiben ist als zweckmässig anzuerkennen. Doch würde eine zu häufige Vornahme die älteren Schüler sicherlich ermüden, da das Interesse ausschliefslich auf die Rechtschreibung gelenkt wird, der Inhalt eines beliebigen Prosaabschnittes aber den Hörer kalt läfst. Viel fruchtbarer ist nach meiner Ansicht die mündliche Übersetzung, namentlich poetischer Abschnitte, nach dem Gehör, die dann zur Niederschrift an die Wandtafel wiederholt werden. Allerdings geht dabei der Vorteil verloren, dafs alle Schüler gleichzeitig dafselbe Stück orthographischer Arbeit vollbringen. Aber die innere Teilnahme ist weit lebhafter, das

Hören gespannter; die gröfsere Schwierigkeit reizt den Wetteifer, und das alles, verbunden mit der eigenen Kraft des rhythmisch beflügelten Klanges, vermehrt die Aufnahme- und Verständnisfähigkeit in hohem Mafse. Mit Recht wird ferner von N. B. auf die „Nacherzählung vorgelesener und abgefragter Stücke", von Glo. Dir. auf „frei vom Lehrer vorzutragende und vom Schüler sofort französisch wiederzugebende kurze Erzählungen" aufmerksam gemacht. Das Prinzip ist schliefslich, trotz der Verschiedenheit der Form, überall das gleiche. Mir persönlich hat sich in den oberen Klassen noch eine besondere Art des Lehrervortrags bewährt. Ich lasse von einem Schüler ein Thema vorschlagen, das ich dann, wie der Augenblick es eingiebt und die Zeit es gestattet, mehr oder weniger ausführlich bespreche. Hierauf wiederhole ich den Vortrag mit mancherlei Abweichungen und ordne die schriftliche Wiedergabe zu sofortiger Verlesung und Verbesserung an. Es liegt auf der Hand, dafs dadurch die äufserste Aufmerksamkeit erweckt und der Hörsinn in vorzüglicher Weise geschärft wird.

Leitsatz 13. Der Bildung des Gehörs dient neben dem lauten Lesen und Sprechen, das auch der Lehrer sich zur strengsten Pflicht zu machen hat, das Vorsprechen französischer Sätze, besonders aber poetischer Stücke zu mündlicher Übertragung ins Deutsche; später der zusammenhängende französische Vortrag des Lehrers.

In Bezug auf das Unterrichtsverfahren ist dann noch folgendes zu bemerken. Jede Sprechübung soll sich nach Gr. B. in der einfachen Form „der Frage und Antwort" bewegen, „die Antwort aber zunächst in der Frage selbst enthalten sein". Glo. B. trennt die untere Stufe von den höheren: Frage und Antwort müfsten dort „einfach" sein, letztere dürfe „keine Zusammenfassungen und Aufzählungen enthalten". Dafs „stets in ganzen Sätzen zu antworten sei", behauptet N. B. unter Hinweis auf „die Vorliebe der älteren Schüler sich in lakonischer Kürze auszudrücken", während Glei. B. die entgegengesetzte Ansicht vertritt, „weil die Natürlichkeit der Unterredung dadurch geschädigt werde." Das ist gewifs zutreffend, aber solange wir mit Schülern zu thun haben, werden wir doch den sonst erprobten Grundsatz auch für die modernen Sprachen zur Geltung bringen müssen; in den oberen Klassen kann immerhin die „natürliche" Form allmählich die künstlich gemachte zurückdrängen. Mit Brs. ev. R. I Dir. u. K. wird einstimmig anzuerkennen sein, dafs „mechanisches Auswendiglernen von Frage und Antwort durchaus vermieden werden mufs".

Die Unterscheidung der Sprechübungen in „gebundene" und „freie"

stöfst heute wohl nirgends mehr auf Widerspruch. Doch ist auch der Forderung zuzustimmen, dafs alle Übungen dieser Art „nur in engster Verbindung mit dem Unterrichtsstoff zu betreiben sind“, wie das Nst. B. u. K., Brs. ev. R. I Dir. u. K., T. B. verlangen. Ähnlich äufsert sich N. G. B., während T. G. B. die Anwendung dieses Grundsatzes auf die mittleren und oberen Klassen beschränken möchte. Auffällig ist dabei das in Glei. K. erhobene Verlangen nach „schriftlicher Präparation“, das der Anstaltsdirektor, meines Erachtens mit Recht, zurückweist. Im allgemeinen mufs daran festgehalten werden, dafs man bei den Sprechübungen nie zu viel Geduld und nie zu wenig Illusionen haben kann. Der Schüler kommt ihnen anfangs mit der gröfsten Freudigkeit entgegen, die aber leicht gedämpft wird, sobald es sich zeigt, dafs das Sprechen lernen eine Arbeit wie jede andere ist. Wollte man ihm noch häusliche Anstrengungen dafür zumuten, so würde sich eine Unlust einstellen, die dem Gesamterfolg verhängnisvoll werden könnte.

Insofern also müssen alle Sprechübungen „gebundene“ sein, als sie nicht in beliebiger Richtung abirren dürfen, sondern im Zusammenhang mit dem Kern des Unterrichts bleiben müssen. Die Kunst der Konzentration ist hier die methodisch wichtigste. Daher rät auch Glei. B. „die Zerlegung des Stoffs in Gruppen und seine Verteilung auf die einzelnen Klassenstufen“ an, Rat. B. aber — zunächst für die „freien“ Sprechübungen — die Festlegung „konzentrischer Kreise“, die nach Kö. B. „durch Fachkonferenzen“ erfolgen soll. Geht man den Einzelheiten nach, so findet man zunächst für die Unterstufe fast überall die Forderung des „Anschlusses an das Elementarbuch.“ So bei Glei. B., Glo. B., Rat. B. Im besonderen wird von Glo. B. noch die Anlehnung „an kleine Erzählungen, an denen manche Lehrbücher arm seien“, empfohlen und mit Rücksicht darauf z. B. Plötz-Kares verworfen. Gegen dieses Buch wendet sich auch N. G. B., aber deshalb, weil „alle Sprechübungen mit avoir zu beginnen hätten“, während Plötz-Kares mit ‚ouvre (le livre)‘ anfinge. Als zwingend möchte ich diesen Umstand ebenso wenig betrachten, wie die dazu gehörige Begründung. Denn sollen die Übungen zugleich der Einprägung des Hilfsverbums dienen, so müssen sie bald den Charakter trostloser Einförmigkeit annehmen, die auch dem Quartaner nicht entgehen wird. Dagegen ist mit Glo. B. „die genaueste Einübung der Lesestücke, teilweise bis zum Auswendiglernen“ zu empfehlen, und nicht blofs für die unteren Klassen. Denn die Herrschaft über die Vokabeln (mit Einschlufs der Aussprache), sowie über die in einem zusammenhängenden Abschnitt erzählten Thatsachen, verleiht dem Schüler Mut und Freudigkeit, die notwendige Voraussetzung für alles Sprechen. Übrigens mufs auch schon in der Anfängerklasse die Form der Besprechung möglichst oft verändert

werden, dann verliert das Verfahren die letzte Ähnlichkeit mit einer mechanischen Einprägung von Fragen und Antworten.

Auf das zweckmäfsig eingerichtete Lehr- und Lesebuch, das in den lateintreibenden Anstalten bis UIII reichen soll, folgt dann der Schriftsteller oder eine Chrestomathie. Jedenfalls mufs der Grundsatz, die Sprechübungen an das Buch anzuschliefsen, auch weiterhin festgehalten werden. Einfach erscheint dabei das Verfahren auf der Mittelstufe, für die Gr. B. namentlich an die Vorteile der hier verbindlichen Geschichtslektüre erinnert. Die Texte enthalten vorwiegend Thatsächliches, und alles Thatsächliche läfst sich für Frage und Antwort nach jeder Richtung hin leicht verwerten. Anders gestaltet sich die Aufgabe in den beiden oberen Klassen der Vollanstalten. Mehrere B.B. sprechen sich recht skeptisch über die Anlehnung der Sprechübungen an die Autoren dieser Stufe aus. N. G. B. nennt letztere „unergiebig“ und meint, „ihre kritische Würdigung sei, als zu schwierig, ausgeschlossen“. Glei. B. erklärt „die wirkliche Verarbeitung philosophischer Schriften sowie Molières für unmöglich, da die Besprechung zu sehr an der Oberfläche bleiben würde.“ In solchen Bedenken scheint mir doch eine Überspannung der auf der Schule an sich erreichbaren Ziele zu liegen. Wir werden, selbst im deutschen Unterricht, uns doch wohl mit den Elementen der Philosophie und der Kritik begnügen müssen. Nüchterner klingt das Urteil des Gr. B., der zwar ebenfalls meint, dafs „die Sprödigkeit des Stoffes“ ihn oft „zu Sprechübungen ungeeignet mache“, aber doch bei der geschichtlichen Lektüre „Charaktere, Beweggründe, Zusammenhang der Ereignisse“ als geeignete Gesprächsstoffe gelten lässt. Bewahrt man sich aber nur vor dem „zu viel“ und „zu tief“, vor denen schon der Mangel an Zeit und die Fülle der anderweiten Aufgaben warnen müfste, so kann es keinen Schriftsteller und kein Werk geben, die nicht Gelegenheit zu ausgiebiger Unterredung böten.

Neben der Lektüre steht die Grammatik. Dafs manche B.B. von den für sie bestimmten Stunden das Französische ausschliefsen wollen, wurde schon erwähnt. In andern tritt ein bemerkenswerter Gegensatz hervor, indem sie für die Einprägung gewisser Formen und Regeln die fremde Sprache geradezu in Vorschlag bringen. Dafs französische Sprechübungen „nebenbei die Kenntnisse in der Elementargrammatik befestigen helfen“ (Rat. B.), ist ein Vorzug, den sie mit jeder andern Art sprachlicher Übung teilen. Aber mehrfach werden die Kapitel genannt, für die sie besonders zweckmäfsig sein sollen. So auf der Unterstufe „die Formen von avoir und être“ (Nst. B.), weiterhin „die unregelmäfsigen Verba“ (N. B.), „die Fragestellung und die negative Form“ (Gr. B.), „die Zahlwörter, die Verba des Wunsches und der Gemütsbewegung, der Unterschied zwischen

passé déf. und imparf. (im Anschlufs an die geschichtliche Lektüre), auch sonst alle für das praktische Leben besonders verwendbaren Abschnitte" (N. G. B.). Allgemein „zu Wiederholungen in der Grammatik" empfiehlt sie auch Glei. B. Gegen das alles ist gar nichts zu sagen.

Freie Sprechübungen sind nach Glei. B. solche, „die sich nicht unmittelbar an die Lektüre (und die Grammatik) anschliefsen." Dagegen verlangt ein Mitglied der Rat. K., dafs auch die gewöhnlich mit diesem Namen bezeichneten Übungen, wenigstens auf der Unter- und Mittelstufe „nur im engsten Anschlufs an das Lesestück" vorgenommen werden. Der Widerspruch ist nur ein scheinbarer — das Lesebuch soll eben von der ersten Lektion an auch solche Stoffe behandeln, die für ein selbständiges Gespräch geeignet sind. Aber „in den bescheidensten Grenzen" (N. B.), „nur das Allernotwendigste" (Rat. B.), „Gegenstände der nächsten Umgebung" (Brs. ev. R. I B., ähnlich N. G. B.). Denn mit Recht verwahren sich Brs. H. G. B und N. B. dagegen, dafs die Schulstunden etwa zu „Konversationsstunden" gemacht werden könnten. Wohl aber wird eine „stufenmäfsige Verteilung" vorgeschlagen (N. G. B.), dergestalt, dafs mit den Anfängern etwa „Klassenzimmer, Haus, Stadt" (Rat. B.) an der Hand des Buches besprochen werden. Mit Rücksicht auf den elementaren Standpunkt empfiehlt T. G. B. hier zugleich „die Einführung der Zahlwörter", mit deren Hilfe sich nach N. B. eine Fülle von Fragen „nach Daten und Preisen", sowie von „Rechenoperationen" bilden läfst. Für die Mittelstufe warnt Glei. B. „vor dem Verirren ins Triviale", das sich doch nicht immer wird vermeiden lassen. Viel besser als ein geistreicher Unterricht ist ein solcher, der brauchbare Früchte trägt. Und der ideale Zug wird nicht ausbleiben, sobald nur die lebendige Art des Lehrers eine freudige Hingebung des Schülers, was bei den Sprechübungen so leicht ist, hervorruft. Aber gewifs ist es richtig, schon in den mittleren Klassen auf höhere Gesichtspunkte hinzuleiten. Kö. B. verlangt „Einführung in das französische Geistesleben im Anschlufs an die Lektüre". Ähnlich Rat. B. mit dem wohlbegründeten Hinweis auf das Wort ‚Paris, c'est la France'. Derselbe Ber. bietet zugleich einen sorgsam ausgearbeiteten Plan über „die Klasseneinteilung in deutschen und französischen Schulen sowie über die Unterrichtsfächer in beiden Ländern", der auch die Oberstufe mit umfafst. So sympathisch aber dieser Gedanke gerade dem deutschen Lehrer erscheinen mufs, ruft er doch zwei Bedenken hervor. Einmal bringt er in den Unterricht ein durch die Lektüre gar nicht, oder nur einmal zufällig gestütztes Element; zweitens erfordert seine Durchführung mehr Zeit, als namentlich dem humanistischen Gymnasium zur Verfügung steht. Auf der Oberstufe handelt es sich hauptsächlich um die litterarische Frage, der ein erheblicher Teil

der Reformer fast feindselig gegenübersteht. Unsere B.B. sind dagegen einmütig in ihrer grundsätzlichen Bejahung. Rat. B. nennt die Litteratur „die wichtigste der Geistesbestrebungen“ und fordert daher ihre eingehende Berücksichtigung; Brs. ev. R. I. B. verlangt ebenso wie N. G. B. „Litteraturgeschichte“, Brs. H. G. B. „zusammenhängende Unterweisungen über Litterarisches“. Selbst Glei. B., der für „Einschränkung der litterarischen Gespräche“ stimmt, will doch ebenfalls die Litteratur, „besonders die moderne“, in die Sprechübungen der Oberstufe einschliefsen. „Zeitungsartikel“ rechnet er gewifs nicht dazu; wenn er sie trotzdem zur Besprechung heranziehen will, so erscheint sein Vorschlag als ein weitgehendes Zugeständnis an die „praktische Richtung“. In keinem der angeführten Fälle wird übrigens eigentliche Litteraturgeschichte gemeint sein; dafs aber alles, was sich an biographischem und kritischem Material im Zusammenhang mit der Klassenlektüre darbietet, Berücksichtigung erfährt, entspricht dem idealen Standpunkt, auf dem die Schule verharren mufs, und zugleich dem Grundsatz der Konzentration. Natürlich wird auf diesem Wege allmählich doch ein Bild von den Geistesbewegungen der letzten 3 Jahrhunderte in der Seele des Schülers entstehen; in einzelnen Fällen wird es durch solche Persönlichkeiten bereichert werden, die ihm auf andern Unterrichtsgebieten nahetreten, wie z. B. Voltaire. Ein fruchtbares Gebiet für die freieren Sprechübungen bildet endlich die politische Geschichte, insbesondere die Geschichte der französischen Verfassung. Auf sie weist aufser Rat. B. auch Kö. B. hin. Doch liegt es auf der Hand, dafs durch ihre Berücksichtigung das allgemeine Prinzip am wenigsten durchbrochen wird. Jeder Schriftsteller der Revolutionsperiode zwingt doch einfach zu Vor- und Rückblick.

Es bleiben noch zwei Arten der Schulgespräche übrig, die wirklich abseits vom Wege zu stehen scheinen. Erstens die von den Lehrplänen verbindlich gemachten über „Vorkommnisse des täglichen Lebens“. In unsern B.B. werden sie nicht eben mit Begeisterung empfohlen; Brs. ev. R. I. B. verwirft sie geradezu „wegen Mangels an Zeit“, was bei einer lateinlosen Anstalt immerhin überraschen mufs. Aber für enge Begrenzung sind auch andre: Rat. B. erklärt sich gegen Gespräche über „Aufstehen, Morgentoilette, Einkaufen, Besuch eines Restaurants“. „Nur die gewöhnlichen Kategorieen“ schlägt N. B. vor, „aber nach oben erweitert“, während Gr. Dir. u. K. umgekehrt (und mit Recht) ihnen gerade auf der Oberstufe „nur beschränkten Raum“ gewähren wollen. Daneben wird die Meinung, dafs auch sie nicht aus dem festen Rahmen der allgemeinen Ordnung heraustreten dürfen, deutlich bemerkbar. Wenn Brs. H. G. B. nur feststellt, dafs die Lehraufgaben „über die Art, wie diese Vorkommnisse mit dem übrigen Unterrichtsstoff in Verbindung zu bringen

seien, sich in Schweigen hüllen", betont Kö. B., dafs „nicht planlos heute dieses, morgen jenes Gebiet aus dem täglichen Leben" zum Gesprächsgegenstand zu machen sei. Positiv erklärt Nst. B., dafs die Vorkommnisse des täglichen Lebens „sich an jedes Lesestück anschliefsen lassen", und noch bestimmter Nst. K., dafs sie „nur in Anlehnung an die Lektüre zu behandeln seien". Jedenfalls würde, wenn man diesen Übungen einen weiteren Raum gewähren wollte, als ohne Schädigung anderer Zwecke möglich ist, ein den erforderlichen Stoff enthaltendes Buch in die Hand des Schülers zu geben sein. Ein solches Buch aber existiert nicht und kann nach den treffenden Ausführungen bei Glei. B. wegen der ungeheuren Verschiedenheit der Interessen nicht existieren. Vielmehr wird das Elementarbuch auch für diese Übungen die Grundlage bilden müssen und was in den ersten 2—3 Jahren an Wendungen und Vokabeln solcher Art erlernt worden ist, mufs im wesentlichen auch ferner, in der Voraussetzung planmäfsiger Wiederholung und gelegentlicher Erweiterung, genügen. Es wird sich immer nur, selbst auf den lateinlosen Anstalten, um eine Nebenaufgabe handeln.

Wichtiger ist die von Nst. B. mit besonderem Interesse behandelte „Verkehrssprache", wofür wohl genauer „Schulverkehrssprache" zu sagen wäre. Gemeint sind die Äufserungen persönlicher Art, die im Zusammenhang mit der Unterrichtsstunde zu erfolgen pflegen, also lobende oder tadelnde Bemerkungen des Lehrers, Anordnungen nebst etwaigen Erwiderungen, Fragen über äufserliche Dinge oder Vorgänge und die dazu gehörigen Antworten. Der ganze Gedankenaustausch auf diesem Gebiete soll sich in der fremden Sprache vollziehen, was „der stets wiederkehrenden Wendungen" wegen auch N. B. dringend empfiehlt. Gr. B. ist sogar der Ansicht, dafs diese Schulverkehrssprache, von unten auf angewandt, „im wesentlichen als freie Sprechübung genüge." Eins ist jedenfalls anzuerkennen: dafs die nicht sehr grofse Zahl der ihr angehörigen Wörter und Wendungen gleichsam unvermerkt innerhalb weniger Jahre sich einprägt, so dafs dem Schüler daraus das ermutigende Bewusstsein unbedingter Sicherheit auf einem allerdings beschränkten Gebiete erwächst.

Warum Glei. B., zum Teil im Anschlufs an Äufserungen der letzten rheinischen Direktoren-Versammlung, die fremdsprachliche freie Rede von Schulspaziergängen fernhalten will, ist nicht recht ersichtlich. Ich würde sie für solche Gelegenheiten geradezu empfehlen — unter einer Bedingung: dafs der Lehrer Französisch oder Englisch zu sprechen versteht.

Leitsatz 14. Die eigentlichen aus Frage und Antwort bestehenden Sprechübungen sind vorwiegend „gebundener" Art. Sie schliefsen sich auf der Unterstufe an das Elementarbuch,

weiterhin an den Schriftsteller an. Ersteres mufs auch den für Besprechung von „Vorkommnissen des täglichen Lebens“ erforderlichen Stoff enthalten, der auf den höheren Stufen nur der Wiederholung und gelegentlichen Erweiterung bedarf. Im übrigen beschränken sich die „freien“ Sprechübungen auf die Sprache des Schulverkehrs, insbesondere des zwischen Lehrer und Schüler stattfindenden.

Aufser dem Lehr- und Lesebuch und dem noch ungeschriebenen, alle Fragen des praktischen Lebens berücksichtigenden „Materialienbuche“ kommen noch einige andre Hilfsmittel in Betracht. N. K. schliefst zwar die sogenannten ‚Questionnaires‘ (auch ‚Demandes et réponses‘ Glo. B.) von der Untersuchung aus, weil sie „nicht im Bereich des Themas lägen.“ Aber empfehlenswert oder nicht, bilden sie doch ohne Zweifel einen Teil der „Einrichtung“, nach der überhaupt gefragt worden ist. Aus inneren Gründen verurteilt sie N. B. —: „der Augenblick müsse die Form geben“ und „vor den Schülern wenigstens seien sie nicht zu gebrauchen“, oder nur dort, wo es gelte „verschiedene Lehrer auf dieselbe Bahn zu bringen.“ Glo. B. nennt sie einfach „Eselsbrücken für Lehrer und Schüler“; ihre Verteidigung ist nirgends versucht worden. Aber wenn sie vom idealen Standpunkte aus ohne Zweifel schon deshalb zu verwerfen sind, weil sie alles innere Leben und damit auch die künftige Frucht ertöten, so wird man sie doch so lange dulden müssen, als nicht jeder Lehrer des Französischen auch die Konversationsfähigkeit besitzt. — Weiter auseinander gehen die Meinungen über Vokabularien. „Vokabellernen“ überhaupt ist nach Gr. Dir. „besonders zu empfehlen“, während Glei. B. es für „unpädagogisch“ erklärt, täglich Vokabeln memorieren zu lassen. „Nur im lebendigen Zusammenhang prägen sie sich ein.“ In gleichem Sinne äussert N. B., dafs „nur solche Vokabeln, die im Unterricht methodisch verarbeitet worden sind, im Geiste des Schülers haften.“ Daraus ergäbe sich dann aber auch „mit Rücksicht auf den Wechsel der Lektüre“ die Notwendigkeit „jährlich ein neues Vokabular zu verfassen.“ Indessen dürfte die Einigung in diesem Punkte nicht schwer fallen, da die Anlehnung an den übrigen Unterricht das regelmäfsige Lernen ja nicht ausschliefst. Doch teilen sich die Ansichten auch weiterhin. Nst. B. u. K. sind „gegen ein abschnittweise einzuprägendes Vokabular“, Brs. H. G. B. hält es „für verfehlt, an Vokabularien Sprechübungen anzuschliefsen“, N. K. spricht sich dahin aus, dafs „zusammenhängende Lesestücke jedenfalls den Vorzug vor Vokabularien verdienen.“ Anderseits stimmen Gr. B. und Kö. B. für „systematisch angelegte“ Vokabularien — „vielleicht nach Kapiteln: école, maison, famille etc. geordnet“ —, die Konf. der zuletzt genannten Anstalt wünscht „die Ideenkreise, in denen sich die Sprech-

übungen zu bewegen haben", in einem Vokabular zusammengestellt zu sehen, Nst. B. schlägt speziell für die oberen Stufen „ein Vokabularium vor, das die idiomatischen Ausdrücke des gesprochenen Französisch enthält." Mir gilt als allein empfehlenswertes Vokabularium das von der untersten Stufe an vom Schüler zu führende Vokabelheft. Alle neuen Wörter und Wendungen, abgesehen von den ungewöhnlichen, die der Lehrer im voraus zu bezeichnen hat, werden von einer Stunde zur andern eingetragen und auswendig gelernt. Ergänzungen, etwa „Technisches" betreffend, sind jederzeit möglich; doch verhalten sich die Berichte der genannten Kategorie gegenüber ablehnend oder wenigstens kühl. Kö. B. will sie „auf Ober-Realschulen beschränken", aber auch Glei. B. gestattet „von technischen Ausdrücken nur das Notwendigste." Und so bleibt denn auch dieser Teil des Unterrichts im engsten Zusammenhang mit dem Ganzen. Nur für die „Schulverkehrssprache" wäre im Interesse des Schülers behufs rascherer Einprägung und zum Zweck der Selbstkontrole die Herstellung eines besonderen Heftchens wünschenswert.

Leitsatz 15. Gedruckte Questionnaires und aufserhalb der Klassenpensa stehende Vokabularien sind nicht zu empfehlen. Dagegen sind die im Unterricht vorkommenden, nicht allzuseltenen Wörter und Wendungen vermittelst eines vom Schüler zu führenden Vokabelheftes auf allen Stufen fest einzuprägen.

Es bleiben noch einige, besonders für die Methodik der Sprechübungen wichtige Punkte. Zunächst die Inhaltsangaben gelesener Abschnitte, denen schon die allgemeinen Lehrpläne zweifelnd gegenüberstehen. Gr. B. bezeichnet sie als „weniger empfehlenswert", Glei. B. u. K. wollen sie nur gelten lassen, „wenn sie in der Klasse durch gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler entstehen", wobei der Ber. hinzufügt, „sie seien oft schwieriger als sie scheinen"; T. G. B. verwirft sie unbedingt. Jedenfalls lohnen sie die darauf bei der häuslichen Vorbereitung verwandte Mühe nicht und werden besser durch Abfragen des Inhalts ersetzt, das in unmittelbarem Anschlufs an die Übersetzung des Schriftstellers oder zu Beginn der nächstfolgenden Lektion stattfindet. Und kommt schon dabei der Vorteil zur Geltung, den jede Belebung des Unterrichts mit sich bringt, so gilt das in noch höherem Mafse von dem gegenseitigen Befragen der Schüler. Allerdings werden in den Berichten einzelne Bedenken laut, insbesondere erklärt sich Glo. B. dagegen „wegen des unvermeidlichen Radebrechens". Aber giebt es wirklich viele Lehrer, die, ohne Vorbereitung zumal, das Französische fliefsend zu sprechen imstande sind? N. B. will diese Form der Sprechübungen „in mäfsigem Umfange" gestatten, auch die Konferenz erklärt

sie für „zulässig"; Gr. B. und T. B. lassen sie gelten (aber „nur zur Einübung der Fragekonstruktion", ein an sich durchaus anzuerkennender Zweck), ebenso Glei. B., Brs. ev. R. I B. u. K., endlich Rat. B. zu „gelegentlicher" Anwendung, „um die Selbstthätigkeit anzuregen". Ich würde sie aus allen diesen Gründen und namentlich auch deshalb empfehlen, weil sie den Schülern selbst grofse Freude macht und ihre Produktionslust wie ihre Sprechfertigkeit entschieden steigert. Aber woher soll schliefslich die Zeit zu allem kommen? Es ist der Fehler nicht weniger, an sich trefflicher Vorschläge, dafs sie einen geläufig redenden Lehrer und schlagfertige Schüler voraussetzen. Eine derartige Klassengemeinschaft aber erwächst nur auf dem Boden der „neuen Methode".

Leitsatz 16. Inhaltsangaben sind wenig ersprießlich; die Schüler auch zu gegenseitiger Befragung heranzuziehen, empfiehlt sich bei ausreichender Zeit.

Auch die Frage nach dem Werte der Anschauungsmittel hat vielfach Interesse erweckt. Gegen den „üblichen Anschauungsunterricht" erklärt sich allerdings Brs. H. G. B. in einer sehr gründlichen Auslassung. Er hebt dabei besonders hervor, dafs „in keiner Klasse der französische Unterricht auf der (äufseren) Anschauung allein sich aufbauen dürfe", womit auch Glei. B. übereinstimmt. Doch sei der Anschauungsunterricht selbst „keine blofse Spielerei, sondern nehme Lehrer und Schüler geistig in hohem Grade in Anspruch", vorausgesetzt, dafs er „nach festem Plan erteilt und nicht in das Belieben des Unterrichtenden gestellt werde". Bilder freilich „weckten nicht die innere Anschauung". Dir. u. K. der Anstalt fassen ihre Meinung in den weniger bestimmten Satz zusammen, dafs „die Sprechübungen (besonders auf der unteren Stufe) an die Anschauung sich anzulehnen hätten". Gr. B. bekennt, dafs der Unterricht „durch Bilder (und Sprechen) an Interesse für die Schüler gewonnen habe". „Die Hölzel'sche Bildermethode freilich fasse ihn zu äufserlich auf", was N. B. durch den Vorwurf „elementaren Inhalts" bestätigt, während Kö. B. den genannten Hilfsmitteln geradezu schuld giebt, „wegen ihres nichtigen Inhalts die Gedankenlosigkeit zu fördern". Ebenso verwerfen sie vollständig N. u. Nst. B. B. u. K. K., besonders „für das Humangymnasium". Geht nun dieser herbe Tadel auch zu weit, so darf man sich doch nicht zu erheblichen Zugeständnissen an die vielfach leidenschaftlich verfochtene Idee bestimmen lassen. Denn es wird sich bald zeigen, dafs die Beschäftigung mit den im ganzen doch nur äufserlichen Stoff bietenden Bildern selbst den Schüler ermüdet. Ermüden mufs ihn auch die Notwendigkeit eine Masse Vokabeln sich einzuprägen, die er voraussichtlich nur einmal, in der zufällig gegebenen Verbindung, braucht.

während die deutschen Ausdrücke dafür, wie T. G. B. treffend bemerkt, „oft selbst dem Lehrer unbekannt sind". Und während anderseits Glei. B. einen „Vorteil" darin erkennt, dafs bei der Anwendung von Bildern das Deutsche in Wegfall komme, weist Brs. H. G. B. darauf hin, dafs der Weg von der bildlichen Darstellung zum französischen Wort doch unweigerlich durch die Muttersprache gehe.

Alles in allem wird man einen mäfsigen Gebrauch von diesen Anschauungsmitteln machen, auf der oberen Stufe, in Übereinstimmung mit Gr. B., Rat. B. u. K., gar keinen. Ich habe es selbst einmal in Prima mit ‚La Ville' unter Benutzung des an sich ja sehr sorgfältig gearbeiteten Cronschen Kommentars versucht — einmal und nicht wieder! Dagegen sind Bilder in den Anfangsklassen wohl zu verwenden, obgleich nur bei passender Gelegenheit und im Zusammenhang mit dem Elementarbuch, das ja auch den Stoff für die „freien" Sprechübungen darbieten soll. In dieser Beschränkung empfehlen sie Gr. B., Glei. B. und Brs. ev. R. I B., während Rat. B. und Kö. B. sie noch auf der Mittelstufe zulassen wollen, nur nicht „zu einseitiger Benutzung".

Viel wichtiger und in der That unentbehrlich sind die Hilfsmittel der indirekten Anschauung: Pläne, Karten, Abbildungen. Brs. H. G. B. verlangt sie schon für die mittleren Klassen, Rat. B. „auf der Oberstufe, an Stelle der Anschauungsbilder"; ähnlich äufsert sich Nst. B., der auch „Modelle" hinzufügt. Die selbstverständliche Forderung, dafs sie in unmittelbarem Zusammenhang mit der Lektüre stehen müssen, vertritt Glei. B.; Gr. Dir. u. K. heben besonders den „Plan von Paris" hervor, der allerdings (vervollständigt durch den von Versailles) den ersten Platz einnehmen mufs. Ist doch in keinem Lande die politische Hauptstadt so sehr der Mittelpunkt aller Interessen, somit auch die für die nationalen Schriftsteller wichtigste Stätte, wie in Frankreich. Zeigen und Erklären solcher bildlichen Darstellungen und namentlich auch, soweit es sich um Pläne und Kartenskizzen handelt, ihre häufige Wiedergabe an der Wandtafel durch die Schüler, giebt Anlafs zu den anregendsten und fruchtbarsten Sprechübungen, wie nicht weiter ausgeführt zu werden braucht.

Leitsatz 17. Anschauungsbilder sind höchstens auf der Unterstufe (in lateintreibenden Anstalten noch in U III) verwendbar, doch nur im Anschlufs an das Elementarbuch. Im Zusammenhang mit der Klassenlektüre stehende Abbildungen, Pläne und Kartenskizzen, von denen die beiden letzteren Arten auch von den Schülern an der Wandtafel fleifsig nachzubilden sind, eignen sich dagegen zur Besprechung in vorzüglichem Mafse.

Bisher wurde nachzuweisen versucht, dafs alle Sprechübungen in einem festgeschlossenen System unterzubringen sind, dessen Kern Lektüre und Grammatik bilden. Es wird sich nun noch fragen, ob erstere von vornherein mit Rücksicht auf die mit ihr zusammenhängende Sprechthätigkeit auszuwählen ist. Auf der Unterstufe verstand sich das nach Früherem von selbst, aber hier wird kein Schriftsteller, sondern das Lehrbuch zur Hand genommen, das allen Unterrichtsbedürfnissen genügen soll. Anders steht es in den höheren Klassen. Für sie wird eine Wahl nach dem angegebenen Gesichtspunkt bestimmt gefordert von Glei. B. („nach oben hin"), Gr. B., T. G. B. u. K., sowie von Brs. ev. R. I K. (mit kleiner Majorität). Zurückhaltender äufsern sich N. B. u. K.: „bei Auswahl der Lektüre ist zugleich auf die Verwendbarkeit für Sprechübungen Bedacht zu nehmen", doch hat der Ber. vorher „Autoren abstrakten Inhalts" ausgeschlossen, „weil sie keinen geeigneten Stoff für Sprechübungen bieten". Rat. B. schränkt die Bedingung auf die Mittelstufe ein, während er durch den Vorschlag, nicht nur Daudet und Coppée, sondern auch Mignet, Lanfrey und Taine in den Kanon der oberen Klassen aufzunehmen, erkennen läfst, dafs andre Rücksichten ihm höher stehen als die unmittelbar praktischen. Brs. H. G. B. erklärt nachdrücklich, dafs „die Lektüre nur nach idealen Gesichtspunkten auszuwählen sei" und dafs „der Wert eines Schriftstellers höher zu schätzen sei als Sprechübungen". Er empfiehlt deshalb ebenfalls Taine (‚Origines') und Mirabeaus Reden, gelegentlich allerdings auch „das moderne Lustspiel mit Rücksicht auf die Sprechübungen". „Lektüre von idealem Gehalt" und daher „keine modernen Salonstücke" verlangt Glei. B., während Nst. B. wiederum der Ansicht Ausdruck giebt, dafs „Schriftsteller wie Taine vorläufig noch nicht in der Schullektüre berücksichtigt zu werden brauchen". Kö. B. endlich bemerkt, dafs die Sprechübungen „leicht auch an die dramatische Lektüre anzuschliefsen seien". Dieser Satz wird dahin zu erweitern sein, dafs jeder Schriftsteller ohne Ausnahme für diesen Nebenzweck sich eignet, und dafs eine besondere Auswahl daher vollkommen überflüssig wäre. Sie ist aber auch deshalb zu unterlassen, weil sie den Hauptzweck der Schriftsteller-Lektüre: „Einführung in die Geschichte und Kultur Frankreichs" bis hinauf zu „Land und Leuten der Gegenwart" vereiteln würde. Vielmehr ist die Aufstellung eines Kanons, lediglich nnter diesem Gesichtspunkt, erforderlich, dessen einzelne Bestandteile durch andre gleichwertige ersetzt werden können, der aber jedenfalls, unterstüzt durch die genannten Hilfsmittel der Zeichnung und der Deklamation, allmählich ein Bild der französischen Eigenart entwickelt, wenn kein vollständiges, so doch ein hinlänglich charakteristisches. Und hier sind dann auch die

Bedingungen gegeben, unter denen die Sprechübungen erfolgreich und an ihrem Teil die Hauptaufgabe fördernd einsetzen können. Die Geschichte der Autoren, die sich allmählich zu einem Abrifs der französischen Litteraturgeschichte ausgestalten wird, zumal der deutsche Unterricht vielfach ergänzend hinzutritt; im Zusammenhang damit Theaterwesen und Metrisches; dann die Vorgänge, die zur Verbindung der in der Klassenlektüre behandelten Geschichtsabschnitte dienen; die Schauplätze der Begebenheiten, von der alten Lutetia an bis auf ‚Paris moderne' mit seinen örtlichen Verhältnissen, seinen Baudenkmälern und Umgebungen; die verschiedene Stammesart der Bewohner, ihre Sitten und Überlieferungen; die Leistungen der Nation in Wissenschaft und Kunst, in Kriegswesen, Kolonisation, Technik jeder Art: das alles sind Stoffe, die, immer anziehend für die Jugend und fruchtbar für ihre geistige Erkenntnis, zugleich die Fähigkeit der lebendigen Rede weit nachhaltiger fördern, als es eine oberflächliche, zu praktischen Zwecken ausgewählte Lektüre vermag. Natürlich mufs man sich im einzelnen wieder nach der zur Verfügung stehenden Zeit richten; Darstellungen geographischer oder kulturgeschichtlicher Verhältnisse, wie sie Glei. B. im Anschlufs an Bruno ‚Le tour de la France' bietet, sind sehr anziehend zu lesen, dürften aber bei einem Versuch praktischer Durchführung an den Schranken der Wirklichkeit scheitern.

Leitsatz 18. Bei der Wahl der Schriftsteller ist auf gröfsere oder geringere Verwendbarkeit für Sprechübungen zunächst keine Rücksicht zu nehmen, um so weniger, als jeder beliebige Text für diesen Zweck nutzbar gemacht werden kann. Vielmehr sind die Autoren für jede Anstalt in der Weise zusammenzustellen, dafs sich aus ihnen im Laufe der Jahre ein möglichst klares Bild von der Landeskunde Frankreichs (unter Voranstellung von Paris und Versailles), von seiner politischen, kulturellen und litterarischen Entwickelung ergiebt. Dieses Bild zu beleben und zu vervollständigen ist eine wesentliche Aufgabe der Sprechübungen, die hier ihren fruchtbarsten und zugleich würdigsten Gegenstand finden.

C. Schluss.

Es bleibt noch eine Frage übrig, die in den B.B. kaum gestreift worden ist, die aber in Wirklichkeit zu den allerwichtigsten gehört: die Frage nach der Beschaffenheit und der Beschaffung der erforderlichen Lehrkräfte. Denn das beste System wird versagen, wenn es an der Möglichkeit seiner Übertragung in die Wirklichkeit fehlt. „Nicht das

Buch, sondern der Lehrer, nicht das Bild, sondern der Lehrer" sagt Brs. H. G. B. mit Recht.

In dieser Hinsicht aber ist auch in der unermeſslichen Litteratur über den neusprachlichen Unterricht noch viel zu wenig darauf hingewiesen worden, daſs dieser vor allem ein reiches Maſs physischer Kraft verlangt. Es genügt nicht zu sprechen, vielleicht auch flieſsend zu sprechen; der Lehrer muſs vielmehr imstande sein laut und kräftig zu reden und das in der Woche 20 bis 24 Stunden lang. Zu reden überdies vor gefüllter oder auch überfüllter Klasse, in der er die Aufmerksamkeit jedes Hörers um so energischer in Anspruch zu nehmen hat, je unlustiger die Schwierigkeit des Erfassens schlaffere Naturen zu machen pflegt, während doch der von seinen Lippen kommende Laut zugleich vorbildlich wirken, also auch von den ihm am fernsten sitzenden Schülern deutlich verstanden werden muſs. Alles Wissen, alle Gewissenhaftigkeit, selbst natürliches Lehrgeschick werden also geringe Frucht schaffen, wenn der Lehrer nicht ein ergiebiges, gut ausgebildetes und ausdauerndes Stimmorgan besitzt. Schon von Staats wegen müſste daher verhindert werden, daſs körperlich Schwächere, die geistig ja hervorragende Menschen sein können, gerade der neueren Philologie sich zuwenden. Rechtzeitige Warnung und jedenfalls die Ausschlieſsung von der praktischen Schullaufbahn sind hier die einzigen Mittel. Sonst wird sich immer häufiger wiederholen, was der erfahrene Münch seiner Zeit auf dem Hamburger Neuphilologentage über Erkrankungen und vorzeitige Abnutzung der Fachgenossen mitteilte. „Bald ist dieser, bald jener zusammengebrochen." Die Folgen für den Unterricht und die betroffenen Schulen aber sind noch weit bedenklicher als das Schicksal des einzelnen.

Natürlich ist der Besitz einer Stentorstimme nicht das einzige Erfordernis. Aber auch die praktische Herrschaft über die Sprache wird nicht durch Prüfungszeugnisse verbürgt, nicht einmal durch einen längeren Aufenthalt im Auslande. Wurde doch oben schon nachgewiesen, wie wenig es besagen will, daſs der Lehrer die Fähigkeit ein gutes Französisch oder Englisch zu reden besessen hat. Nur wenn er die Gelegenheit findet und sucht diesen Besitz zu erhalten, kann er den Forderungen seines Amtes auf die Dauer genügen. Denn wenn er auch seine sämtlichen Wochenlektionen in derselben fremden Sprache erteilen sollte, wird er eine zunehmende Unsicherheit in ihrem Gebrauche nicht vermeiden können. Also muſs zu auſserordentlichen Mitteln gegriffen werden, die gröſstenteils wiederum in der Hand des Staates liegen. Wird schon jetzt dem Neophilologen ein im Auslande auf eigene Kosten (wie recht und billig) zugebrachtes Semester auf die Vorbereitungszeit angerechnet, so geschieht anderseits mit Stipendien und Ferienkursen,

so dankenswert ihre Einrichtung überhaupt ist, noch zu wenig. An jeder höheren Schule müfste doch wenigstens ein Lehrer vorhanden sein, der Englisch und Französisch spricht, an den stärker besuchten noch ein zweiter. Die bisher geschaffenen Vergünstigungen aber kommen nur einzelnen, also auch nur einem geringen Teil der die Schulen besuchenden Jugend zu gute, während alle ihre Zöglinge den gleichen Anspruch auf ein unentbehrliches Mittel der höheren Bildung besitzen.

Es handelt sich also zunächst um eine Vermehrung der für den Besuch Frankreichs und Englands ausgeworfenen Unterstützungen. Fast noch wichtiger erscheint mir die Erweiterung der „Ferienkurse", die aber nicht in die Ferien fallen und ebenso wenig den Teilnehmern zu pekuniären Lasten gelegt werden sollten. Dafür müfste die Beteiligung für jeden Lehrer der neueren Sprachen in zweijährigem Turnus verbindlich sein. Die Kurse selbst wären auf 3—4 Wochen auszudehnen. Daneben wäre namentlich den in mittleren und kleinen Gymnasialstädten wirkenden Lehrern aufzugeben, die Gelegenheit zu fortgesetzter Übung an ihrem Wohnort dadurch herbeizuführen, dafs sie Vereinigungen gründen und besuchen, die sich die Pflege der fremdsprachlichen Konversation zur Aufgabe stellen. Denn wenn die „Konversation" im landäufigen Sinne auch nicht in die Schule gehört, so können doch die für letztere notwendigen Übungen nur von jemandem geleitet und fruchtbar gemacht werden, der in lebendiger Fühlung mit dem fremden Idiom geblieben ist.

Dafs derartige Vorschläge sich nicht ohne weiteres in die Wirklichkeit umsetzen lassen, zumal sie die öffentlichen Mittel erheblich in Anspruch nehmen, weifs ich recht wohl. Da aber auf keinem andern Wege die nötige Vorbedingung für einen zeitgemäfsen Sprachunterricht geschaffen werden kann, wird man diesen oder einen ähnlichen doch früher oder später beschreiten müssen. Dafs auch heute noch an vielen Anstalten Französisch und Englisch von Kollegen gelehrt wird, die überhaupt keine Prüfung für diese Fächer abgelegt haben, wird wohl niemand als einen erwünschten Zustand bezeichnen. Im übrigen will ich selbstredend den Herren, die, ohne Fachlehrer zu sein, im vorliegenden Falle das Referat für ihre Schulen geliefert haben, in keiner Weise zu nahe treten. Ich habe ihre wohldurchdachten und von praktischer Erfahrung zeugenden Ausführungen den meinigen, wie der Augenschein lehrt, in mehr als einem Fall zu Grunde gelegt.

Leitsatz 19. Das Ziel der Sprechübungen läfst sich nur dort erreichen, wo der Fachlehrer selbst die Sprache einigermafsen beherrscht. An Lehrern dieser Art besteht noch immer ein empfindlicher Mangel.

Mitbericht:

Die gestellte Aufgabe ist von dem Hauptberichterstatter so gründlich behandelt, der Inhalt der Einzelberichte so sorgfältig und sachgemäfs berücksichtigt worden, dafs ich mich kurz fassen darf. Ich stehe mit ihm auf demselben grundsätzlichen Standpunkte und stimme den Vorschlägen, die er auf Grund eigener Erfahrungen und der eingegangenen Berichte für die Einrichtung der Sprechübungen gemacht hat, im wesentlichen bei. Daher beschränke ich mich darauf, auch meinerseits den eingenommenen Standpunkt kurz zu begründen und im übrigen unter Hinweis auf den Hauptbericht und in Anlehnung an die dort aufgestellten Leitsätze meine Vorschläge in den unten angegebenen Leitsätzen zusammen zu fassen.

Da die Einrichtung der Sprechübungen so erfolgen soll, dafs der französische Unterricht seinen wissenschaftlichen Charakter behält, ist zunächst festzustellen, worin derselbe besteht.

Im Gegensatz zu dem Sprachunterricht, der die Fremdsprache nur als ein anderes, der Muttersprache gleichartiges Mittel sich mit anderen zu verständigen lehren will, hat der wissenschaftliche die Aufgabe, sie kennen zu lehren, insofern sie das wichtigste Mittel ist, die Eigenart eines andern Volkes, seine geistige Thätigkeit nach Form und Inhalt zum Ausdruck zu bringen. Er verlangt nicht blofs gedächtnismäfsiges Festhalten der die Begriffe, ihre Beziehungen zu einander bezeichnenden Laute und ihrer Reihenfolge, sondern lehrt in dem Wort ein organisches, nach gewissen Gesetzen entwickeltes Gebilde kennen, welches erst durch die Schrift vollständig verständlich wird, und in den Änderungen, in der Reihenfolge der Worte eine bestimmte, dem andern Volke eigene Form des Denkens. Seine erste Aufgabe ist daher die Aneignung der sprachlichen Gesetze. Daneben steht die andere, von dem, was gesprochen worden ist, das zu lehren, wodurch die fremde Eigenart am besten zum Ausdruck kommt. Seitdem es möglich geworden ist, durch die Schrift das geistige Leben eines Volkes, sein Denken, Fühlen, Wollen auszudrücken uud festzuhalten, ist die Einführung in seine Litteratur immer die zweite wichtige Aufgabe eines wissenschaftlichen Sprachunterrichts gewesen.

Welche Rolle spielen Sprechübungen bei der Lösung dieser beiden Aufgaben? Zur Erfüllung eines Teils der ersteren sind sie unbedingt

notwendig, denn auch die Art des Sprechens, der Klang der Silben, der Tonfall der Worte und Sätze gehört zur fremden Eigenart. Freilich ist die Aussprache etwas Unsicheres und Wechselndes, was je nach der Zeit, nach örtlichen Gewohnheiten und nach dem Bildungsgrade der Sprechenden Veränderungen erleidet. Man kann deshalb bei toten Sprachen auf die Erreichung des ohnehin nicht mehr sicher festzustellenden Zieles verzichten, bei einer lebenden Sprache aber verlangt man mit Recht, dafs auch der wissenschaftliche Unterricht lehrt, wie an den vornehmsten Bildungsstätten gegenwärtig die Aussprache der Gebildeten beschaffen ist. Diese Unterweisung erfordert Sprechübungen. Sie dienen dazu, körperliche Organe, das Ohr und die Zunge, an das fremde Idiom zu gewöhnen und führen um so leichter zur Aneignung der damit erzielten technischen Fertigkeit, je jünger und bildsamer die Organe des Lernenden sind. Das Festhalten dieser Fertigkeit verlangt, wie das jeder anderen, beständige Übung. Raum dazu ist im wissenschaftlichen Unterricht insofern, als die für die Erlernung der Aussprache unbedingt notwendigen Sprechübungen auch für seine anderen Aufgaben nutzbar gemacht werden können. Sie sind ein wertvolles Mittel, den Wortschatz, die sprachlichen Regeln, den Inhalt des Gelesenen zu befestigen und haben aufserdem den formalen Wert, dafs sie Sammlung, Aufmerksamkeit Schlagfertigkeit üben.

Damit ist die Bedeutung der Sprechübungen für den wissenschaftlichen Unterricht erschöpft.

Die Lehrpläne von 1892 schreiben dem französischen Unterricht als Lehrziel auch „einige Geübtheit (bezw. Übung) im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache“ vor. Zu den Aufgaben des wissenschaftlichen Unterrichts gehört dies nicht. Die Forderung ist dadurch herbeigeführt, dafs in Folge des steigenden internationalen Verkehrs jetzt weit mehr Menschen als früher in die Lage kommen, das Französische als Verkehrssprache zu verwenden. Wenn schon auf der Schule die Aneignung einer richtigen Aussprache eifrig betrieben und das Sprechen häufig geübt wird, so werden die Schüler im Bedarfsfalle sich später leichter Sprechfertigkeit aneignen. Um diese Forderungen der Lehrpläne zu erfüllen, ist es nötig, Sprechübungen im Unterricht so oft wie möglich vorzunehmen. Soll aber sein wissenschaftlicher Charakter gewahrt bleiben, so müssen sie so gestaltet werden, dafs sie seinen sonstigen Aufgaben dienen. Selbst die Sprechübungen über die Vorkommnisse des täglichen Lebens können ihm in der eben angegebenen Weise dienstbar gemacht werden und sind da zu verwenden, wo es gilt, seine Aufgaben an einem Stoffe zu üben, der eine geringere geistige Anstrengung erfordert.

Dafs auch der französische Unterricht an den höheren Lehranstalten einen wissenschaftlichen Charakter haben soll, ist die Forderung, welche die gestellte Aufgabe in sich schliefst und die auch erfreulicher Weise in allen Berichten mit mehr oder weniger Nachdruck erhoben wird. Was mit dem drohenden Schwinden desselben verloren gehen würde, hat der Hauptbericht so klar gezeigt, dafs ich nichts hinzuzufügen habe. Auch der französische Unterricht soll dadurch, dafs er den innern Zusammenhang der Dinge zeigt, die Schüler an ernste Gedankenarbeit gewöhnen und ihren Gedankenkreis nach Möglichkeit erweitern. Die so gewährte Bildung steht höher, als die Fähigkeit, die französische Sprache in dem beherrschten Gedankenkreise fliefsend zu sprechen. Die im Verhältnis zur Gesamtzahl der Schüler sehr kleine Zahl, die eine solche Fertigkeit später notwendig braucht, wird sie eben so erwerben können, wie wir sie Kinder und weniger Gebildete im Umgange mit Fremden ohne Schwierigkeit erwerben sehen. Ein Unterrichtsverfahren, das die Sprechfertigkeit zum Hauptziel macht und die Sprache hauptsächlich durch gedächtnismäfsiges Festhalten und nachahmende Wiedergabe des Gehörten lehren will, ist nicht als wissenschaftlich zu bezeichnen.

Wie sind nun unter der angegebenen Voraussetzung die Sprechübungen einzurichten?

Da Lehrziel und die dem französischen Unterricht gewidmete Zeit an den höheren Lehranstalten verschieden sind, müfste eigentlich der Umfang und Inhalt der Sprechübungen für jede Art besonders festgelegt werden. Keiner der Berichte hat eine solche Trennung gemacht. Ich halte dies auch für durchaus berechtigt, weil bei der Beantwortung der gestellten Frage der von allen höheren Lehranstalten zu wahrende wissenschaftliche Charakter des Unterrichts im Vordergrunde stand und es nur darauf ankam, in Rücksicht auf ihn Vorschläge für den Umfang und Inhalt der Sprechübungen zu machen. Während aber in den Berichten trotz gelegentlicher Berücksichtigung anderer Anstalten die gemachten Vorschläge meistens mehr den Bedürfnissen der Anstalt angepafst werden, an der sie entstanden sind, müssen meiner Ansicht nach nur solche Vorschläge gemacht werden, die für alle Anstalten annehmbar und durchzuführen sind. Ohne die Ausführungen des Hauptberichts missen zu wollen, hielt ich es deshalb für richtig, den Inhalt der darin aufgestellten Leitsätze etwas einzuschränken, auch in der Form und Reihenfolge einiges zu ändern. Der Hauptberichterstatter hat sich damit einverstanden erklärt, und wir haben in gemeinsamer Beratung beschlossen, unsere Ansichten und Vorschläge der Direktorenversammlung in folgenden 14 Leitsätzen zu unterbreiten:

Wissenschaftlicher Charakter des Sprachunterrichts und Bedeutung der Sprechübungen für ihn.

1. Ein wissenschaftlicher Sprachunterricht hat zur Aufgabe die Aneignung der sprachlichen Gesetze und die Einführung in die Litteratur, durch welche die Eigenart des Volkes ihren Ausdruck findet.

2. Sprechübungen sind ein wichtiges Hilfsmittel des wissenschaftlichen Sprachunterrichts; doch ist erforderlich: 1. dafs der Schüler die Worte auch schreiben lernt; 2. dafs die Sprechübungen dem grammatischen Unterricht und der Lektüre dienen.

3. Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens dienen dem wissenschaftlichen Unterricht nur insofern, als sie den Wortschatz mehren und Ohr und Zunge üben.

4. Ein Unterrichtsverfahren, das die Fremdsprache hauptsächlich vermittelst der Nachahmung lehren will, kann als wissenschaftlich nicht anerkannt werden. Die dadurch erzielte Sprechfertigkeit ist zwar für praktische Zwecke, insbesondere für die wachsenden Bedürfnisse des internationalen Verkehrs wertvoll, aber ein unsicherer, nur durch beständige Übung zu erhaltender Besitz und darf deshalb auch nicht Ziel des wissenschaftlichen Sprachunterrichts sein.

Umfang der Sprechübungen.

5. Sprechübungen sind in jeder Stunde vorzunehmen und durch alle Klassen fortzusetzen. Die in der einzelnen Stunde zu verwendende Zeit hängt von den sonstigen Bedürfnissen des Unterrichts, und somit vom Ermessen des Fachlehrers ab.

6. Soweit die Schüler den Worten des Lehrers zu folgen im stande sind, ist das Französische als Unterrichtssprache zu verwenden. Die Schüler auch zu gegenseitiger Befragung heranzuziehen, empfiehlt sich bei ausreichender Zeit.

7. Die Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche bleibt auf allen Klassen stufen als regelmäfsige Übung bestehen, nicht blofs im Interesse der Muttersprache, sondern auch wegen ihres allgemeinen, durch kein anderes methodisches Hilfsmittel zu ersetzenden wissenschaftlichen und sittlichen Wertes.

Inhalt der Sprechübungen.

8. Die Aneignung einer richtigen Aussprache ist die erste Aufgabe der Sprechübungen. Für ihre Lösung ist am wichtigsten das Vorbild des Lehrers; doch sind auch kurze Belehrungen über die Natur der einzelnen, insbesondere der dem Französischen eigentümlichen Laute und Hinweise auf die seine Aussprache erschwerenden Eigenheiten der deutschen, heimatlichen Mundart, sowie häufige durch alle Klassen fortgesetzte Deklamationsübungen warm zu empfehlen.

9. Die eigentlichen, aus Frage und Antwort bestehenden Sprechübungen sind vorwiegend „gebundener“ Art. Sie schliefsen sich auf der Unterstufe an das Elementarbuch, weiterhin an den Schriftsteller an. Ersteres mufs auch den für Besprechung von Vorkommnissen des täglichen Lebens erforderlichen Stoff enthalten, der auf den höheren Stufen nur der Wiederholung und gelegentlichen Erweiterung bedarf. Im übrigen beschränken sich die freien Sprechübungen auf die Sprache des Schulverkehrs.

10. Inhaltsangaben sind wenig erspriefslich.



11. Anschauungsbilder sind nur auf der Unterstufe verwendbar, und zwar nur im Anschlufs an das Lesebuch.

12. Gedruckte Questionnaires sind zu verwerfen.

13. Bei der Wahl der Schriftsteller ist auf gröfsere oder geringere Verwendbarkeit für Sprechübungen keine Rücksicht zu nehmen, um so weniger, als jeder beliebige Text für diesen Zweck nutzbar gemacht werden kann.

Erreichbarkeit des Lehrzieles.

14. Ein höheres Ziel als das durch die Lehrpläne von 1892 den Sprechübungen gesteckte kann ohne Gefährdung des wissenschaftlichen Unterrichtsbetriebes nicht erreicht werden. Und schon dieses setzt voraus, dafs der Lehrer durch längeren Aufenthalt in Frankreich die Sprache zu beherrschen gelernt hat. An Lehrern solcher Art ist noch immer ein empfindlicher Mangel.

Bericht über die Verhandlungen.

Vorberatung.

Am Abende des 11. Juni 1901 versammelten sich die zur Teilnahme an der zwölften Schlesischen Direktoren-Versammlung in Neifse eingetroffenen Direktoren in dem dortigen Stadthaussaale, wo sich auch Herr Oberbürgermeister Warmbrunn und mehrere Stadträte sowie Herr Stadtverordnetenvorsteher Dr. Klein eingefunden hatten.

Provinzialschulrat Dr. Nieberding begrüfste die Erschienenen im Namen der anwesenden Mitglieder des Provinzial-Schulkollegiums; er überbrachte ihnen Grüfse und Wünsche für einen gedeihlichen Verlauf ihrer Beratungen von dem Präsidenten und dem Direktor des Kollegiums, Sr. Durchlaucht dem Herrn Oberpräsidenten Herzog zu Trachenberg, Fürsten von Hatzfeldt, und dem Herrn Ober-Regierungsrat Dr. Mager. Zugleich konnte er die Teilnahme Sr. Durchlaucht an den Verhandlungen des 13. Juni sowie an dem auf denselben Tag festgesetzten gemeinsamen Mittagmahle in Aussicht stellen und mitteilen, dass Herr Ober-Regierungsrat Dr. Mager bereits am 12. Juni eintreffen werde, um vom ersten Tage an bis zum Schlusse bei den Beratungen zugegen zu sein und auch in den Stunden der Erholung unter den Direktoren zu weilen.

Demnächst begründete er die Wahl von Neifse zum Ort der 12. Direktoren-Versammlung und dankte den städtischen Behörden für die bei der Vorbereitung der Versammlung gewährte Unterstützung. Darauf hiefs Herr Oberbürgermeister Warmbrunn die Direktoren namens der städtischen Behörden in liebenswürdiger Weise willkommen und lud sie ein, nach Abschluss der Vorberatung noch weiter als Gäste

der Stadt in dem Stadthaussaale zu verweilen, eine Einladung, der allseitig und gern entsprochen wurde.

Nachdem noch mehrere geschäftliche Angelegenheiten erledigt worden waren — insbesondere wurde die Tagesordnung für die einzelnen Beratungstage festgesetzt und über die Führung des Protokolls Bestimmung getroffen —, gedachte der Vorsitzende der Veränderungen, welche seit der im Jahre 1897 abgehaltenen 11. Schlesischen Direktoren-Versammlung in der Leitung des höheren Schulwesens der Provinz Schlesien eingetreten sind, und verband damit einige statistische Mitteilungen.

I. Veränderungen im Königlichen Provinzial-Schulkollegium:

1. In die durch die Ernennung des Provinzialschulrats Dr. Meinertz zum Geheimen Regierungs- und vortragenden Rate im Kultusministerium frei gewordene Stelle wurde am 1. August 1897 der bereits seit Mitte Februar 1897 mit seiner Stellvertretung betraute Direktor des Matthias-Gymnasiums in Breslau, Dr. Nieberding berufen.
2. Geheimer Regierungsrat, Provinzialschulrat Hoppe trat am 1. August 1897 in den Ruhestand. Seine Stelle erhielt Provinzial-Schulrat Professor Dr. Kammer — früher Provinzialschulrat in Schleswig —, der, inzwischen mit dem Charakter als Geheimer Regierungsrat beliehen, am 1. Februar 1900 unter Ernennung zum Ober-Regierungsrat als Direktor des Provinzial-Schulkollegiums der Provinz Ostpreussen nach Königsberg versetzt wurde. An seine Stelle trat am 5. Februar 1900 Provinzialschulrat Thalheim, bis dahin Direktor des Gymnasiums in Hirschberg.
3. Provinzialschulrat Lic. Dr. Leimbach wurde am 1. April 1900 in das Provinzial-Schulkollegium in Hannover versetzt. Dafür wurde am 1. September 1900 Professor Dr. Holfeld, Direktor des Realgymnasiums in Essen, als Provinzialschulrat in das Kollegium berufen.
4. Regierungs- und Schulrat Dr. Preische wurde im Jahre 1897 zum Geheimen Regierungs- und vortragenden Rat im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten ernannt. In die vom 1. April 1898 gegründete neue Provinzial-Schulratsstelle trat der Provinzialschulrat Professor Dr. Wätzoldt, bisher Regierungs- und Schulrat in Breslau, und nach seiner Ernennung zum Geheimen Regierungs- und vortragenden Rat im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und

Medizinal-Angelegenheiten vom 1. Januar 1900 ab der Provinzial-Schulrat Dr. Ostermann, früher Regierungs- und Schulrat in Aurich.

5. Professor Dr. Huckert vom Realgymnasium in Neifse, wurde am 1. Oktober 1900 als Hilfsarbeiter in das Kollegium berufen und ist als solcher auch jetzt noch — bis zur Besetzung der neu gegründeten sechsten Provinzial-Schulratsstelle — thätig.

II. Von den Direktoren

a) sind gestorben:

1. Dr. Schröter, Direktor des Gymnasiums in Neifse, am 20. Juli 1898;
2. Professor Dr. Langen, Direktor des evangelischen Gymnasiums zu Glogau, am 8. Dezember 1898;
3. Dr. Fiedler, Direktor der Ober-Realschule in Breslau, am 22. Januar 1899;
4. Professor Dr. Volz, Direktor des Friedrichs-Gymnasiums in Breslau, am 1. Dezember 1899;

b) sind in den Ruhestand getreten:

1. Professor Dr. C. F. W. Müller, Direktor des Johannes-Gymnasiums in Breslau, am 1. Oktober 1897;
2. Dr. Eitner, Direktor des Gymnasiums in Görlitz, am 1. April 1898;
3. Ronke, Direktor des Gymnasiums in Gleiwitz, am 1. Oktober 1898;
4. Dr. Schoenborn, Direktor des Gymnasiums in Pless, am 1. April 1899;
5. Dr. Adam, Direktor des Gymnasiums in Patschkau, am 1. April 1899;
6. Dr. Scheiding, Direktor des Gymnasiums in Waldenburg, am 1. April 1900;
7. Dr. Wossidlo, Direktor des Realgymnasiums in Tarnowitz, am 1. April 1900, unter Verleihung des Charakters als Geheimer Regierungsrat;
8. Professor Paul Richter, Direktor des Johannes-Gymnasiums in Breslau, am 1. April 1901;

c) wurden innerhalb der Provinz versetzt:

1. Direktor Jungels vom katholischen Gymnasium in Glogau an das Matthias-Gymnasium zu Breslau am 1. Oktober 1897,

2. Direktor Dr. Brüll vom Gymnasium in Oppeln an das Gymnasium in Neifse am 11. Oktober 1898,
3. Direktor Dr. Altenburg vom Gymnasium in Wohlau an das evangelische Gymnasium zu Glogau am 1. April 1899,
4. Direktor Professor Dr. Bindseil vom Gymnasium zu Kreuzburg an das Gymnasium zu Hirschberg am 1. April 1900,
5. Direktor Dr. Feit vom Gymnasium in Königshütte an das Friedrichs-Gymnasium zu Breslau am 1. April 1900,
6. Direktor Bähnisch vom Gymnasium in Ohlau an das Gymnasium zu Kreuzburg am 1. Juli 1900;

d) wurden aus anderen Provinzen versetzt:

1. Direktor Dr. Diehl, vorher Direktor der Rheinischen Ritter-Akademie in Bedburg, an das katholische Gymnasium zu Glogau am 1. Oktober 1897,
2. Direktor Professor Dr. Stutzer, vorher Direktor des Realgymnasiums in Halberstadt, an das Gymnasium zu Görlitz am 1. April 1898,
3. Direktor Smolka, vorher Direktor des Gymnasiums in Schrimm. an das Gymnasium zu Gleiwitz am 1. Oktober 1898,
4. Direktor Unruh, vorher Direktor der Realschule in Königsberg i. Pr., an die Ober-Realschule zu Breslau am 1. Oktober 1899,
5. Direktor Laudien, vorher Direktor des Gymnasiums und Realgymnasiums in Insterburg, an das Johannes-Gymnasium zu Breslau am 1. April 1901; ferner

e) wurde aufserhalb der Provinz angestellt:

1. Diakonus Bauer, Direktor des Pädagogiums in Niesky, in die deutsche Unitätsdirektion der evangelischen Brüderkirche berufen am 1. Oktober 1899;

f) wurden neu angestellt:

1. Professor Paul Richter, Oberlehrer am Johannes-Gymnasium in Breslau, als Direktor derselben Anstalt am 1. Oktober 1897,
2. Bohnemann, Direktor der Augustaschule in Breslau, als Direktor der evangelischen Realschule No. II zu Breslau am 1. Januar 1898.
3. Dr. Flaschel, Oberlehrer und Dirigent der Realschule zu Beuthen O/S., als Direktor derselben Anstalt am 1. April 1898.
4. Dr. May, Oberlehrer am Gymnasium in Neifse, als Direktor des Gymnasiums zu Oppeln am 1. November 1898,



5. Professor Dr. Reinhardt, Oberlehrer am Gymnasium in Oels, als Direktor des Gymnasiums zu Wohlau am 1. April 1899,
6. Professor Dr. Rost, Oberlehrer am Gymnasium in Schweidnitz, als Direktor des Gymnasiums zu Pleſs am 1. April 1899,
7. Dr. Hacks, Oberlehrer und Dirigent der Realschule zu Kattowitz, als Direktor derselben Anstalt am 1. April 1899,
8. Dr. Franke, Oberlehrer am Gymnasium und Realgymnasium in Köln, als Direktor des Gymnasiums in Patschkau am 1. September 1899,
9. Drexler, Lehrer am Pädagogium in Niesky und Dirigent der Anstalt, als Direktor der Anstalt am 1. Oktober 1899,
10. Prohasel, Professor am Gymnasium in Glatz, als Direktor des Gymnasiums zu Königshütte am 1. April 1900,
11. Groetschel, Oberlehrer am König-Wilhelms-Gymnasium in Breslau, als Direktor des Realgymnasiums zu Tarnowitz am 1. April 1900,
12. Dr. Bötticher, Oberlehrer am Luisenstädtischen Gymnasium zu Berlin, als Direktor des Gymnasiums zu Waldenburg am 1. April 1900,
13. Dr. Aust, wissenschaftlicher Hilfslehrer am Realgymnasium in Frankfurt a. M., als Oberlehrer und Dirigent des in der Entwickelung begriffenen Progymnasiums zu Myslowitz am 1. April 1900,
14. Dr. Drechsler, bisher Oberlehrer an der Realschule in Beuthen O/S., als Oberlehrer und Dirigent des in der Entwickelung begriffenen Progymnasiums in Zaborze am 1. April 1900,
15. Dr. Miller, Oberlehrer am Friedrichs-Gymnasium in Breslau, als Direktor des Gymnasiums zu Ohlau am 1. Oktober 1900.

Vier von den Leitern unserer höheren Lehranstalten, fuhr der Vorsitzende fort, hat der Tod aus diesem Leben abberufen. Zwei von ihnen — Schröter und Fiedler — schieden, als sie eben im Begriffe waren, nach langjähriger, segensreicher Thätigkeit in den wohlverdienten Ruhestand sich zurückzuziehen; die beiden anderen, Langen und Volz, waren noch in rüstiger Kraft thätig, als der Tod ihrem Wirken ein Ziel setzte.

Mit pietätvoller Wehmuth gedenken wir heute auch des seit der letzten Direktoren-Versammlung erfolgten Heimganges dreier Männer, welche sich nicht mehr im Amte befanden, aber früher als Provinzial-Schulräte um das höhere Schulwesen unserer Provinz sich wohl verdient gemacht haben, der Geh. Regierungsräte Dr. Scheibert, Tschackert und Hoppe.

Die Versammelten erhoben sich, um das Andenken der entschlafenen Direktoren und Provinzialschulräte zu ehren, von ihren Sitzen.

Alsdann wurde das Verzeichnis der Mitglieder verlesen; es nahmen an den Verhandlungen teil:

I. Mitglieder des Provinzial-Schulkollegiums.

1. Provinzialschulrat Dr. Nieberding,
2. „ Thalheim,
3. „ Professor Dr. Holfeld,
4. Professor Dr. Huckert.

II. Direktoren.

A.

1. Buchholz, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Beuthen.
2. Paech, Prof. Dr., Direktor des städt. Elisabeth-Gymnasiums zu Breslau.
3. Feit, Prof. Dr., Direktor des Königl. Friedrichs-Gymnasiums zu Breslau.
4. Laudien, Direktor des städt. Johannes-Gymnasiums zu Breslau.
5. Moller, Prof. Dr., Direktor des städt. Magdalenen-Gymnasiums zu Breslau.
6. Jungels, Direktor des Königl. Matthias-Gymnasiums zu Breslau.
7. Eckardt, Dr., Direktor des Königl. König-Wilhelms-Gymnasiums zu Breslau.
8. Pätzolt, Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Brieg.
9. Ostendorf, Direktor des Königl. Gymnasiums und der Waisenhausanstalten zu Bunzlau.
10. Schulte, Prof. Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Glatz.
11. Smolka, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Gleiwitz.
12. Altenburg, Dr., Direktor des Königl. evangl. Gymnasiums zu Glogau.
13. Diehl, Dr., Direktor des Königl. kath. Gymnasiums zu Glogau.
14. Stutzer, Prof. Dr., Direktor des städt. Gymnasiums zu Görlitz.
15. Bindseil, Prof. Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Hirschberg.
16. Michael, Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Jauer.
17. Müller, Dr., Direktor des städt. Gymnasiums zu Kattowitz.



18. Prohasel, Prof., Direktor des Kgl. Gymnasiums zu Königshütte.
19. Bähnisch, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Kreuzburg.
20. Sommerbrodt, Dr., Direktor des Kgl. Gymnasiums zu Lauban.
21. Holleck, Prof. Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Leobschütz.
22. Gemoll, Dr., Direktor des städt. Gymnasiums zu Liegnitz.
23. Kirchner, Dr., Direktor der Königl. Ritterakademie zu Liegnitz.
24. Brüll, Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Neiſse.
25. Jung, Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Neustadt.
26. Brock, Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Oels.
27. Miller, Dr., Direktor des städt. Gymnasiums zu Ohlau.
28. May, Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Oppeln.
29. Franke, Dr., Direktor des städt. Gymnasiums zu Patschkau.
30. Rost, Prof. Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Pless.
31. Radtke, Prof. Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Ratibor.
32. Larisch, Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Sagan.
33. Monse, Dr., Direktor des städt. Gymnasiums zu Schweidnitz.
34. Petersdorff, Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Strehlen.
35. Sprotte, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Gross-Strehlitz.
36. Bötticher, Dr., Direktor des städt. Gymnasiums zu Waldenburg.
37. Reinhardt, Prof. Dr., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Wohlau.

B.

1. Seidel, Dr., Direktor des städt. Progymnasiums zu Frankenstein.
2. Gemoll, Dr., Direktor des städt. Progymnasiums zu Striegau.
3. Drechsler, Dr., Oberlehrer, Leiter des städt. Progymnasiums (i. d. E.) zu Zaborze.

C.

1. Richter, Dr., Direktor des städt. Gymnasiums und Realgymnasiums zum heil. Geist zu Breslau.
2. Ludwig, Prof. Dr., Direktor des städt. Realgymnasiums am Zwinger zu Breslau.
3. Raeder, Dr., Direktor des städt. Realgymnasiums zu Grünberg.
4. Reier, Direktor des städt. Realgymnasiums zu Landeshut.
5. Gallien, Direktor des städt. Realgymnasiums zu Neiſse.
6. Weck, Prof. Dr., Direktor des Königl. Realgymnasiums zu Reichenbach.
7. Grötschel, Direktor des Königl. Realgymnasiums zu Tarnowitz.

D.

1. Knape, Dr., Direktor des städt. Realprogymnasiums zu Ratibor.

E.

1. Unruh, Direktor der städt. Ober-Realschule zu Breslau.

2. Haufsknecht, Prof. Dr., Direktor der Königl. Ober-Realschule zu Gleiwitz.

F.

1. Flaschel, Dr., Direktor der städt. Realschule zu Beuthen.

2. Wiedemann, Dr., Direktor der städt. ev. Realschule No. I zu Breslau.

3. Bohnemann, Direktor der städt. ev. Realschule No. II zu Breslau.

4. Klipstein, Prof Dr., Direktor der städt. Realschule zu Freiburg.

5. Baron, Dr., Direktor der städt. Realschule (verbunden mit Realgymnasium) zu Görlitz.

6. Hacks, Dr., Direktor der städt. Realschule zu Kattowitz.

7. Frankenbach, Dr., Direktor der städt. Realschule zu Liegnitz.

8. Steinvorth, Direktor der städt. Realschule zu Löwenberg.

G.

1. Schwarzkopf, Direktor der Privat-Progymnasial-Anstalt zu Cosel.

2. Lentz, Direktor der Realschule der Brüdergemeine zu Gnadenfrei.

3. Drexler, Direktor des Pädagogiums der Brüdergemeine zu Niesky.

Dr. Schwenkenbecher, Direktor des Progymnasiums in Sprottau, Dr. Höhnen, Direktor der katholischen Realschule in Breslau und Oberlehrer Dr. Aust, Leiter des in der Entwickelung begriffenen Progymnasiums in Myslowitz, waren durch Krankheit verhindert, an der Direktoren-Versammlung teilzunehmen.

Seit der 11. Direktoren-Versammlung ist die Umwandlung der Realprogymnasien zu Freiburg und Löwenberg in Realschulen vollendet worden. Die Umwandlung des Realgymnasiums zum heil. Geist in Breslau ist soweit vorgeschritten, dafs Ostern d. J. die Obersekunda eröffnet worden ist, während an dem dem Friedrichs-Gymnasium in Breslau und an dem der Realschule in Görlitz angegliederten Realgymnasium zu derselben Zeit die Reform-Untersekunda eröffnet wurde.

Von den übrigen, noch in der Entwickelung begriffenen Anstalten, haben Ostern dieses Jahres die Realschule in Kattowitz und die mit dem Gymnasium verbundene Realschule in Königshütte sowie das Progymna-

sium in Myslowitz die U II, die Realschule in Beuthen die O III, das Progymnasium in Zaborze die U III erhalten. Die Realschulen in Kattowitz und Beuthen, die Progymnasien in Myslowitz und Zaborze sind seit der letzten Direktoren-Versammlung in den Aufsichtsbereich des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums übergetreten.

Es giebt nunmehr in der Provinz Schlesien 37 Gymnasien, 7 Realgymnasien, 2 Ober-Realschulen, 5 Progymnasien, 1 Realprogymnasium, 9 Realschulen, zusammen 61, oder, wenn wir die Privatanstalten hinzunehmen, 64 höhere Schulen.

Im Winterhalbjahre 1896/97 zählten wir an den Hauptanstalten 15 163, an den Vorschulen 1557 Schüler; von jenen kommen 10 598 auf humanistische, 4565 auf realistische Anstalten. Im Winterhalbjahre 1900/01 dagegen befanden sich an den Hauptanstalten 16 878, an den Vorschulen 1728 Schüler; von jenen kommen 11 549 auf humanistische, 5329 auf realistische Anstalten.

Es hat also in den letzten vier Jahren zugenommen die Zahl der Schüler

an den Hauptanstalten um 1715,
an den Vorschulen um 171,
an den humanistischen Anstalten um . . . 951,
an den realistischen Anstalten um . . . . 764.

Die Zahl der evangelischen Schüler ist gestiegen von 7957 auf 8620, also um 663, die der katholischen von 5450 auf 6404, also um 954, die der jüdischen von 1756 auf 1854, also um 98. Von den evangelischen erhielten humanistische Bildung

1896/97: 4796,
1900/01: 5128,

realistische Bildung

1896/97: 3161,
1900/01: 3492;

von den katholischen erhielten humanistische Bildung

1896/97: 4549,
1900/01: 5128,

— genau so viele wie evangelische —

realistische Bildung

1896/97: 901,
1900/01: 1276;

von den jüdischen erhielten humanistische Bildung

1896/97: 1253,
1900/01: 1293,

realistische Bildung

1896/97: 503,
1900/01: 561 Schüler.

Bei diesen Berechnungen sind die Schüler von Cosel, Gnadenfrei und Niesky nicht mit eingerechnet.

Auf Antrag des Direktors Dr. Pätzolt wurde beschlossen, an den Direktor des Provinzial-Schulkollegiums in Königsberg, Geheimen und Ober-Regierungsrat Professor Dr. Kammer, und an den Provinzialschulrat Lic. Dr. Leimbach in Hannover, welche bis vor kurzer Zeit dem Provinzial-Schulkollegium in Breslau als Mitglieder angehört haben und an der Vorbereitung der 12. Direktoren-Versammlung beteiligt gewesen sind, Begrüssungstelegramme zu senden.

Schliesslich erstattete Direktor Gallien der Versammlung über die für den geselligen Verkehr der Mitglieder getroffenen Veranstaltungen Bericht.

Hierauf wurde die Vorberatung geschlossen.

Erster Beratungsgegenstand:

Wie ist die von den neuen Lehrplänen verlangte nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den einzelnen Klassen herzustellen?

Vorsitzender: Provinzialschulrat Dr. Nieberding.
Hauptberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Petersdorff.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Ostendorf.
Schriftführer: Gymnasialdirektor Dr. May und Gymnasialdirektor Prof. Dr. Reinhardt.
Führer der Rednerliste: Gymnasialdirektor Dr. Gemoll.

Mittwoch, den 12. Juni 1901, vormittags $8^1/_2$ Uhr.

Der Vorsitzende eröffnet in der Aula des Gymnasiums die zwölfte schlesische Direktoren-Versammlung im Namen des Königl. Provinzial-Schulkollegiums. Er bittet, den Beratungen allseitig rege Teilnahme zuzuwenden, und wünscht, dafs dieselben allen Beteiligten reiche geistige Anregung bringen, das Gefühl der Zusammengehörigkeit in ihnen stärken und den Schulen Schlesiens, Lehrern wie Schülern, zum Segen gereichen mögen.

Die 12. Direktoren-Versammlung ist die erste in Schlesien, die in den neuen, durch den Ministerial-Erlafs vom 4. Juni 1897 bestimmten Formen stattfindet. Der Herr Minister betrachtet mit Recht als die wertvollste Frucht der Direktoren-Versammlungen die gegenseitige Anregung in dem erfrischenden Verkehr mit gleichstrebenden Berufsgenossen und die Erweiterung der Anschauungen in mündlichem Gedankenaustausch über amtliche Erfahrungen.

Die Gefahr, welche bestand, dass diese Frucht unter der Last eines umfangreichen Beiwerks verkümmerte, durch welches die Arbeitskraft einzelner ohne entsprechenden Nutzen für die Sache selbst stark in Anspruch genommen, sogar die Verwertung des Endergebnisses geradezu erschwert wurde, hat der erwähnte Ministerialerlass hoffentlich mit Erfolg zu beseitigen versucht.

Wie die Berichterstatter für die zu schriftlicher Bearbeitung gestellten Aufgaben ihre Arbeit im Sinne des Erlasses erledigt haben, so mögen die Mitglieder auch die mündlichen Verhandlungen in demselben Sinne zu gestalten suchen.

Nach Verlesung der zunächst in Betracht kommenden Bestimmung No. 7 des Erlasses bemerkt der Vorsitzende, dass das Provinzial-Schulkollegium bei der Auswahl der für die Verhandlungen bestimmten Gegenstände von den Wünschen der Lehrerkollegien insofern sich haben leiten lassen, als die gewählten Aufgaben sämtlich von mehreren Anstalten in Vorschlag gebracht worden seien.

Die an erster Stelle gestellte Frage gehört zu der von den Lehrplänen vom 6. Januar 1892 mit Recht so stark betonten Konzentration des Unterrichtes und der inneren Verknüpfung verwandter Lehrfächer. Bei der Wahl dieses Gegenstandes hat das Provinzial-Schulkollegium nicht verkannt, dass damit den Berichterstattern und der Versammlung eine schwierige Aufgabe gestellt würde. Bei der allgemein anerkannten Bedeutung des Gegenstandes und den abweichenden Anschauungen darüber kann nur in dieser Schwierigkeit der Grund dafür gefunden werden, dass dieses Thema zum ersten Male für die Beratung in einer Direktoren-Versammlung gestellt worden ist. Aber wenn unter diesen Umständen auch keine abschliefsende Behandlung der Frage erwartet werden kann, so ist doch zu hoffen, dafs die Beratung darüber nach manchen Seiten hin Anregung und Klärung bringen wird.

Im Gegensatze zu dieser ersten Aufgabe ist die zweite, die Sprechübungen im Französischen betreffende Frage nicht nur in Zeitschriften. sondern auch in Direktoren-Versammlungen vielfach erörtert worden. Dafs sie heutzutage für den Unterrichtsbetrieb von gröfster Wichtigkeit ist und durch die inzwischen eingetretene Änderung in den Lehrplänen und Lehraufgaben unserer Schulen an Bedeutung nicht verloren hat, bedarf keiner weiteren Ausführung.

Die beiden letzten, nicht schriftlich vorbereiteten Fragen betreffen Schuleinrichtungen, über welche die Ansichten der Direktoren kennen zu lernen, für die Schulaufsichtsbehörde von hohem Interesse und von besonderer Wichtigkeit ist. Eine unzweckmäfsige Einrichtung der Schulzeugnisse hat schon oft zu unliebsamen Weiterungen geführt und die Frage der Beseitigung oder Beschränkung des Nachmittagsunterrichtes ist zur Zeit, wo das darauf gerichtete Streben anscheinend immer weitere Kreise ergreift, sicherlich wert, auf die Tagesordnung unserer Direktoren-Versammlung gesetzt zu werden.

Bevor die Versammlung in die Beratung über Thema I und die im Anschlufs hieran aufgestellten Leitsätze eintritt, vergleicht der Ber. die einschlägigen Bestimmungen der Lehrpläne und Lehraufgaben vom Jahre 1892 mit denjenigen vom Jahre 1901 und weist auf einzelne Änderungen der letzteren, soweit sie sich auf Thema I beziehen, hin. Die Lehrpläne vom Jahre 1892 entfernten den Unterricht in der alten Geschichte aus U II und entzogen dem Unterricht in den beiden alten Sprachen 19 Wochenstunden, was zugleich eine Schmälerung der alten Geschichte bedeutete.

Ferner wurde 1892 aus dem Lehrziel der Geschichte die besondere Kenntnis der griechischen und römischen Geschichte gestrichen und dementsprechend die Kenntnis der alten Geschichte in der Ordnung der Reife- und Abschlufsprüfung vom Jahre 1892 nicht mehr gefordert. Ein Ersatz für diese Verluste wurde der Geschichte, besonders der alten (vergl. Min.-Erl. v. 13. Okt. 1895 V. d. K. P. S. K. v. 1. Nov. 1895; No. 15242), durch die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte geboten. Ebenso haben in der vom Herrn Minister berufenen Juni-Konferenz des Jahres 1900 die beiden Berichterstatter Direktor Jäger und Direktor Schultz bei Beantwortung der Frage „Wie hat sich der Geschichtsunterricht seit 1892 entwickelt?" den hohen Wert der griechischen und lateinischen Lektüre für die alte Geschichte betont. Dagegen stimmt der Ber. dem Direktor Schultz nicht bei, nach dessen Ansicht der lateinische und griechische Unterricht die Verluste des Geschichtsunterrichts ersetzen muss und auch kann. Der Ber. erklärt, man dürfe so weit nicht gehen, sondern müsse zufrieden sein, wenn die Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte besonders dem Unterricht in der alten Geschichte nützlich sei.

Dementsprechend haben die Lehrpläne vom Jahre 1901 S. 31 den Gewinn aus der näheren Beziehung zwischen der Prosalektüre und der Geschichte mit Recht der alten Geschichte zugeschrieben und bei den methodischen Bemerkungen über Französisch und Englisch S. 43 die von den alten Lehrplänen S. 38 geforderte Verwertung der geschichtlichen Lektüre fallen gelassen. Infolge der nunmehr geänderten Sachlage fügt der Ber. im Einverständnis mit dem Mitber. seinem ersten Leitsatz die Worte hinzu „insbesondere für Latein und Griechisch", während er den zweiten Satz streicht. Hierauf giebt Ber. seiner Freude darüber Ausdruck, dass Mitber. trotz der zum Teil erheblich von einander abweichenden Ansichten der Einzelberichte in allen wesentlichen Fragen mit ihm übereinstimmt. Dagegen habe Mitber. mit der Forderung der Lehrpläne vom Jahre 1892 S. 65 mit Unrecht die Ansicht des Ber. zu widerlegen gesucht, dafs nur die oberen Klassen an jener Stelle gemeint

seien. Die vom Ber. auf S. 3 und 25 des Berichts verwertete Bestimmung der Lehrpläne beziehe sich nicht auf die nähere Verbindung der Prosalektüre und der Geschichte, sondern nur auf die allgemeine Konzentration des ganzen Unterrichts. Diese beiden Gesichtspunkte seien scharf von einander zu scheiden, wie der Ber. auf Seite 3 und 4 seines Berichts näher ausgeführt habe. Für ein Zerreissen der Cäsar-Lektüre zu Gunsten des Geschichtsunterrichts sei er hier nicht eingetreten, wie Mitber. S. 31 behauptet, sondern nur für die Lektüre einzelner Abschnitte der Germania des Tacitus, wo die scharfe sachliche Gliederung dieses Verfahren wohl ermögliche, wenn der lateinische und der geschichtliche Unterricht in I in einer Hand ruhe. Demgegenüber spricht Mitber. sich nur bei der Cäsarlektüre für eine vom Ber. empfohlene Auswahl der einzelnen Bücher und Kapitel nach geschichtlichen Gesichtspunkten aus.

Nunmehr beginnt die Beratung über die Leitsätze des Berichterstatters.

Nachdem Ber. und Mitber. erklärt haben, dafs sie auf die Frage, ob nur die oberen oder alle Klassen gemeint seien, keinen besonderen Wert legen, bemerkt der Vorsitzende, dafs die von dem Ber. angenommene Beschränkung auf die oberen Klassen nicht in der Absicht des Provinzial-Schulkollegiums gelegen habe, wenn auch diese selbstverständlich ganz überwiegend in Betracht kämen. Er schlägt alsdann vor, Leitsatz 9 des Mitber. zusammen mit Leitsatz 5 des Ber. zu erörtern, ferner Leitsatz 4 zwischen Leitsatz 6 und 7 einzuschieben, da er sich auf die Methode des Unterrichts beziehe, und demgemäfs die Leitsätze in folgender Reihenfolge zu behandeln: 1, 2, 3, 5 und 9, 6, 4, 7, 8, 10, 11. Diesem Vorschlage, sowie der Ansicht des Provinzialschulrats Thalheim, Leitsatz 10 gehöre zu 8, pflichtet die Versammlung bei. Nächstdem wird von Direktor Bähnisch die Stellung des Geschichtsunterrichts nach den n. L. vom Jahre 1901 besprochen und der Wunsch geäufsert, bei Leitsatz 1 möge auch die fremdsprachliche Dichterlektüre Berücksichtigung finden, während der Vorsitzende hierbei auf den Wortlaut der Lehrpläne „nähere Beziehung zwischen der Prosalektüre und der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse“ hinweist (S. 31); die Beschränkung der Aufgabe auf die Prosalektüre sei absichtlich erfolgt. Hierauf wird Leitsatz 1 in folgender Fassung einstimmig angenommen: „Die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte kommt für das Deutsche und alle fremden Sprachen, insbesondere für Latein und Griechisch in Betracht.“

Leitsatz 2: „Die Unterstützung, welche der Geschichtsunterricht von der Prosalektüre erwarten darf, besteht im wesentlichen darin, dafs für bedeutsame Abschnitte und hervorragende Persönlichkeiten der Ge-

schichte ein durch individuelle Züge belebter Hintergrund gewonnen wird."

Mitber. erklärt, er halte den Zusatz, „dafs durch die andauernde Beschäftigung mit klassischen Quellenschriften der geschichtliche Sinn geweckt und" für nötig, und versteht unter „geschichtlichem Sinn" nicht die Erkenntnis des pragmatischen Zusammenhangs der Begebenheiten, sondern den Sinn für geschichtliches Handeln und Geschehen, der sich gerade bei der Lektüre ausbilden und pflegen lasse. Ber. hält die Definition des Begriffes „geschichtlicher Sinn" für sehr schwierig und bezieht sich auf die Forderung, welche die Lehrpläne an den Geschichtsunterricht stellen, sowie auf seine S. 10 des Berichts gegebene Erklärung des „geschichtlichen Sinnes", nämlich als „einer durch Übung erworbenen Fähigkeit", was aber nicht Aufgabe der Prosalektüre sein könne. Die Lehrpläne verlangen, dafs „durch die Prosalektüre für bedeutsame Abschnitte der alten Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten eine durch kraftvolle Züge belebte Anschauung gewonnen werde" (S. 31). Er lehnt den Zusatz des Mitber. ab, weil die Weckung und Entwickelung des historischen Sinnes der Geschichte zufalle. An die Erklärung des Direktors Altenburg, dafs der erwähnte Zusatz zu billigen sei, weil die Pflege des historischen Sinnes nicht aufserhalb der Lektüre liege, schliefst sich die Frage des Direktors Steinvorth, was hier unter „klassisch" zu verstehen sei, sowie der Vorschlag, die Bestimmung „klassisch" wegzulassen, was indes Mitber. abweist. Direktor Hacks will den Leitsatz auf die alten Sprachen beschränkt wissen; Direktor Wiedemann hält den Begriff „klassisch" hier nicht für genügend klar gestellt, da auch englische und französische Schriftsteller in Betracht kämen, weshalb der blofse Begriff „Schriftsteller" festzuhalten sei. Provinzialschulrat Thalheim will mit den Lehrplänen das Wort „Anschauung" für „Hintergrund" und findet die Zustimmung des Direktors Bähnisch in Rücksicht darauf, dafs die Schriftsteller das Konkrete anstatt des Abstrakten, lebensvolle Einzelheiten bieten, was auch die Auffassung des Ber. ist, der sich für den Wortlaut der Lehrpläne an der einschlägigen Stelle entscheidet.

Nach der Äufserung des Direktors Ludwig, der geschichtliche Sinn werde durch Lesen geschichtlicher Bücher geweckt, betont Mitber. die Verwendbarkeit der französischen und englischen Lektüre für den im Thema bestimmten Zweck und erklärt, Unkenntnis der Geschichte, zumal der alten, lasse sich nur mit Hilfe der Lektüre beseitigen, so z. B. in Quarta. Nach nochmaligem Hinweis des Direktors Stutzer auf die Erklärung des Begriffes „geschichtlicher Sinn" in den Lehrplänen und auf die hieraus für die Prosalektüre sich ergebende Aufgabe wird

von diesem gegen die Trennung der konkreten von der abstrakten Behandlungsweise auch in der Geschichte Stellung genommen. Ber. bemerkt demgegenüber, dass in den Lehrplänen und im Thema selbst von der Entwickelung des „historischen Sinnes“ in der Prosalektüre keine Rede sei, und verhält sich bei der Verschiedenheit der Ansichten gegen diese Forderung ablehnend.

Des weiteren wird von Direktor Müller die Änderung des Ausdrucks „klassische Quellenschriften“ in „klassische Geschichtschreiber“ beantragt, unter denen auch deutsche, französische und englische Schriftsteller verstanden werden können. Prov.-Schulrat Thalheim schlägt als Schlufs des Leitsatzes 2 die Worte vor „eine durch kraftvolle Züge belebte Anschauung“. Nachdem die Beziehung des von der Versammlung gebilligten Ausdrucks „klassische Geschichtschreiber“ lediglich auf das Altertum hervorgehoben worden ist, erfolgt die Annahme des Leitsatzes 2 in der vorher erwähnten Fassung des Schlufssatzes und mit dem Zusatze des Mitberichterstatters.

Leitsatz 3: „Bei der Auswahl der Prosalektüre sind unbeschadet der übrigen Aufgaben derselben auch geeignete Stoffe zu berücksichtigen, die für wichtige Abschnitte des Geschichtsunterrichts Wert haben.“

„Bei der Verteilung dieser Stoffe ist der Anschlufs an das Klassenpensum der Geschichte zwar nicht notwendig, aber da, wo dies möglich erscheint, doch wünschenswert.“

Unter Billigung des Leitsatzes weist Direktor Altenburg auf die Einrichtung der deutschen Lesebücher hin, in denen die deutsche, die schlesische Heimatkunde zu wenig Berücksichtigung finde, weshalb ein in diesem Sinne abgefafster Anhang zum Lesebuche als wünschenswert erscheinen müsse. Hieran reiht sich die Forderung des Direktors Bähnisch, der Lehrer des einen Unterrichts dürfe nicht genötigt werden, denselben im Interesse eines anderen Unterrichts zu ändern. Auf die Frage des Direktors Richter, ob die Lektüre nur den geschichtlichen Unterricht derselben Klasse unterstützen solle, entgegnet Provinzialschulrat Thalheim, die Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte innerhalb derselben Klasse sei schwierig und nicht wünschenswert; empfehlenswert sei die Erledigung des betreffenden Geschichtspensums und die nachfolgende individuelle Belebung desselben durch die Lektüre; demnach müsse man das Pensum der vorhergehenden Klasse bei der Lektüre zu Grunde legen, womit sich der Ber. einverstanden erklärt. Anderseits wird von Direktor Stutzer die Ansicht vertreten, die Prosalektüre und die geschichtliche Lehraufgabe müfsten in inniger Beziehung zu einander stehen, und es sei gleichgültig, ob die Prosalektüre der Geschichte oder umgekehrt die Geschichte der Lektüre vorangehe; deshalb

wird bei der Verteilung dieser Lehrstoffe der Anschlufs an das Klassenpensum als dringend wünschenswert von ihm bezeichnet.

Schliefslich erfolgt die Annahme des Leitsatzes des Ber. mit Stimmenmehrheit.

Leitsatz 5 des Ber. „Wenn sich die Prosalektüre einer Sprache in gröfserer Ausdehnung mit dem Geschichtspensum derselben Klasse berührt, so ist es sehr wünschenswert, dafs beide Fächer demselben Lehrer übertragen werden", wird mit Leitsatz 9 des Mitber. „In jeder Klasse von VI bis U III ist der Unterricht im Deutschen und in der Geschichte, in IV dazu auch der im Lateinischen, womöglich einem Lehrer zu übertragen" — besprochen. Gegen diesen Satz erklärt sich der Ber., weil er nicht zum Thema selbst gehöre, sondern zur allgemeinen Organisation des Unterrichts. Die Forderung des Mitber., Geschichte und Latein in einer Hand zu vereinigen, wird von Direktor Weck ideal, aber nicht erreichbar genannt, weil die Praxis dagegen spreche. Nach der Ansicht des Ber. ist in O II die alte Geschichte mit einem altsprachlichen Fache zu verbinden, was er auch in seinem Bericht bemerkt hat. Hierauf wird Leitsatz 5 des Ber. mit Stimmenmehrheit angenommen und Leitsatz 9 des Mitber. abgelehnt.

Leitsatz 6 des Ber. „In diesem Falle ist eine möglichst gleichzeitige Behandlung besonders fruchtbringend. Aber auch dann, wenn die Behandlung dem Geschichtsunterricht vorausgeht oder ihm folgt, kann sie für ihn sehr wertvoll sein" — wird mit Stimmen-Mehrheit angenommen.

An Stelle der Leitsätze 4 und 7 des Ber., der eine besondere Methode für die Verbindung der Lektüre und Geschichte nicht anerkennt, wird vom Provinzialschulrat Thalheim folgender Satz vorgeschlagen: „Es empfiehlt sich, vor dem Beginn und im Verlaufe geschichtlicher Prosalektüre den bezüglichen Geschichtsabschnitt auf Grund des eingeführten Lehrbuchs mit den Schülern zu wiederholen", weil die Anknüpfung an das vorhergegangene Pensum der Geschichte sich als nötig erweist. Der Lehrer hat mit den Schülern den Abschnitt der Geschichte durchzugehen, dem die Klassenlektüre entnommen ist. So zieht die Lektüre einen greifbaren Vorteil aus der Wiederholung der Geschichte, die von den Lehrern der Sprachen mehr als bisher berücksichtigt werden mufs. Von anderer Seite wird eine geschichtliche Einleitung vor der Lektüre empfohlen, während sich Direktor Brock gegen eine Verpflichtung des Lateinlehrers erklärt, einzelne Teile der Geschichte, z. B. für die Lektüre des bell. Gall. zu wiederholen, da die Klassenlektüre möglichst schnell begonnen werden solle. Schliefslich findet der Antrag Thalheim die Zustimmung der Mehrheit der Konferenzmitglieder, womit Leitsatz 4 und 7 des Ber. abgelehnt sind.

Leitsatz 11 des Mitber. „Die altklassische Prosalektüre der Prima hat nicht nur die historischen Kenntnisse der Schüler in ihrem Bereiche zu erweitern und zu vertiefen, sondern auch die typische Bedeutung der alten Geschichte zum Verständnis zu bringen."

Der Mitber. weist hierbei auf Plato, Thucydides, Demosthenes hin, deren Werke die erwünschte Gelegenheit bieten, den Schülern z. B. die geistigen, moralischen und materiellen Kräfte zweier im Kriege sich messenden Völker vor die Seele zu führen, so bei der Schilderung der Belagerung von Syrakus.

Von den Direktoren Bähnisch und Diehl wird dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zugewiesen, die typische Bedeutung der alten Geschichte hervorzuheben, damit nicht die Lektüre eine Dienerin der Geschichte werde.

Der vom Provinzialschulrat Thalheim beantragte Zusatz „Andere weitergehende Zugeständnisse an die Geschichte sind in der methodischen Behandlung der Prosalektüre nicht zu machen" wird mit Leitsatz 11 des Mitber. angenommen und zwar als Leitsatz 8.

Zuletzt werden Leitsatz 8 des Ber. und Leitsatz 10 des Mitber. zur Beratung gestellt, nachdem der Ber. noch einmal die Forderung betont hat, dafs die Lehrer der Sprachen und der Geschichte bezüglich der verarbeiteten Lehrstoffe in steter Fühlung bleiben. Nach Ablehnung des Leitsatzes 10 des Mitber. wird die erste Hälfte des Leitsatzes 8 des Ber. einstimmig angenommen.

Der Vorsitzende schliefst um $11^1/_2$ Uhr die Verhandlung, deren letztem Teile auch der Direktor des Provinzial-Schulkollegiums, Herr Ober-Regierungsrat Dr. Mager beigewohnt hatte.

Angenommene Leitsätze.

1. Die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte kommt für das Deutsche und alle fremden Sprachen, insbesondere für Latein und Griechisch, in Betracht.

2. Die Unterstützung, welche der Geschichtsunterricht von der Prosalektüre erwarten darf, besteht im wesentlichen darin, dafs durch andauernde Beschäftigung mit klassischen Geschichtsschreibern der geschichtliche Sinn geweckt und für bedeutsame Abschnitte und hervorragende Persönlichkeiten der Geschichte eine durch kraftvolle Züge belebte Anschauung gewonnen wird.

3. Bei der Auswahl der Prosalektüre sind unbeschadet der übrigen Aufgaben derselben auch geeignete Stoffe zu berücksichtigen, die für wichtige Abschnitte des Geschichtsunterrichts Wert haben. Bei der Verteilung dieser Stoffe ist der Anschlufs



an das Klassenpensum der Geschichte zwar nicht notwendig, aber da, wo dies möglich erscheint, doch wünschenswert.

4. Wenn sich die Prosalektüre einer Sprache in gröfserer Ausdehnung mit dem Geschichtspensum derselben Klasse berührt, so ist es sehr wünschenswert, dafs beide Fächer demselben Lehrer übertragen werden.

5. In diesem Falle ist eine möglichst gleichzeitige Behandlung besonders fruchtbringend. Aber auch dann, wenn die Behandlung dem Geschichtsunterricht vorausgeht oder ihm folgt, kann sie für ihn sehr wertvoll sein.

6. Es empfiehlt sich, vor dem Beginn und im Verlaufe geschichtlicher Prosalektüre den bezüglichen Geschichtsabschnitt auf Grund des eingeführten Lehrbuchs mit den Schülern zu wiederholen.

7. Die altklassische Prosalektüre hat nicht nur die historischen Kenntnisse der Schüler in ihrem Bereiche zu erweitern und zu vertiefen, sondern auch die typische Bedeutung der alten Geschichte zum Verständnis zu bringen.

8. Andere weitergehende Zugeständnisse an die Geschichte sind in der methodischen Behandlung der Prosalektüre nicht zu machen.

9. Die Lehrer der Geschichte müssen bestrebt sein, die in denselben oder in den früheren Klassen behandelte historische Lektüre in ihrem Unterricht nach Möglichkeit zu verwerten.

Zweiter Beratungsgegenstand:

Wie sind an den höheren Lehranstalten nach Umfang und Inhalt die Sprechübungen im Französischen einzurichten, ohne dafs der wissenschaftliche Charakter des Unterrichts gefährdet wird?

Vorsitzender: Provinzialschulrat Thalheim.
Hauptberichterstatter: Realgymnasialdirektor Professor Dr. Weck.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Michael.
Schriftführer: Gymnasialdirektor Professor Dr. Rost und Gymnasialdirektor Dr. Franke.
Führer der Rednerliste: Gymnasialdirektor Dr. Gemoll.

Donnerstag, den 13. Juni 1901, vormittags $8^1/_2$ Uhr.

Den Verhandlungen dieses Tages wohnte zum grossen Teil auch der Präsident des Königl. Provinzial-Schulkollegiums, Oberpräsident der Provinz Schlesien, Se. Durchlaucht der Herzog zu Trachenberg, Fürst von Hatzfeldt, bei.

Der Vorsitzende eröffnet die Verhandlungen; es wird zunächst in eine allgemeine Besprechung des Gegenstandes eingetreten. Der Ber. hebt hervor, dafs er in der Fassung seiner Leitsätze naturgemäfs dem Mitber. einige Zugeständnisse gemacht habe, ferner dafs seine Ausführungen über die Änderung in der französischen Rechtschreibung vielfach durch die Verordnungen des französischen Unterrichtsministers überholt seien und endlich, dafs der Allerhöchste Erlafs vom 26. November 1900 Gewandtheit im Sprechen der neueren Sprachen fordere. Dadurch würden seine Ausführungen vielfach rein theoretischer Natur, da bei diesem veränderten Ziele die sogenannte neue Methode der einzig gangbare Weg sein würde, zumal, wenn die Lehraufgaben von 1901, die er noch nicht kenne, dieselbe Forderung enthielten. Der Mitber. meint hierzu, dafs die neuesten Lehraufgaben im wesentlichen dasselbe Ziel wie die früheren stellen. Um die hierüber etwa obwaltenden Zweifel zu heben, verliest

der Vorsitzende die betreffenden Bestimmungen der neuesten Lehraufgaben, die bei den weiteren Verhandlungen nunmehr im Auge behalten werden. Als von einer Seite dem Erstaunen über das Zurückweichen des Ber. Ausdruck gegeben wird, schränkt dieser seine frühere Erklärung dahin ein, dafs er für seine Person auf dem Boden seines Berichtes stehen bleibe. Von zwei Seiten (Direktor Raeder und Flaschel) wird die Unklarheit hervorgehoben, welche die Bezeichnung „neue Methode“ im Berichte hervorrufen könne. Der Ber. bekämpfe jedenfalls die äufserste Richtung der Reformer, deren Bestrebungen an der Hand mehrerer Schriften näher gekennzeichnet und durchaus abfällig beurteilt werden; in Wahrheit seien einzelne dieser Reformer selbst schon von ihrem ursprünglichen Standpunkt zurückgewichen und hätten eine vermittelnde Richtung eingeschlagen; eine solche werde thatsächlich auch im Berichte vertreten. Da die Erörterung dieser Fragen von dem eigentlichen Gegenstande der Beratung abzulenken droht, wird vom Vorsitzenden und vom Prov.-Schulrat Holfeld darauf hingewiesen, dafs die hierher gehörigen Fragen über die Methode bei den einzelnen Leitsätzen ja doch stets wieder zu behandeln seien und dafs man daher am besten thue, zu diesen selbst überzugehen. Die Versammlung erklärt sich hiermit einverstanden. Damit ist die allgemeine Besprechung geschlossen, und man tritt in die Verhandlungen über die einzelnen Leitsätze des Ber. und Mitber. ein.

Leitsatz 1.

Zu einer längeren Erörterung giebt die besondere Bezeichnung des Sprachunterrichtes als eines „wissenschaftlichen“ Anlafs. Namentlich hebt Direktor Diehl hervor, dafs es keinen rechten Sinn habe, Französisch und Englisch „auf systematisch-wissenschaftlicher Grundlage“ treiben zu wollen; eine reinliche Scheidung zwischen den alten (toten) und den neuen (lebenden) Sprachen sei notwendig; er bestreitet auf Grund seiner langjährigen Erfahrungen, dafs die bis jetzt angewandte Methode befriedigende Leistungen in Aussprache und Sprechfertigkeit erzielt habe; darum müsse der bisher eingeschlagene Weg verlassen und eine rein praktische Methode gewählt werden. Anderen ist der Begriff „wissenschaftlich“ zu unbestimmt und zu wenig greifbar, da jede Erweiterung der Erkenntnis wissenschaftlichen Charakters sei. Demgegenüber betonen Ber. und Mitber., dafs der Wortlaut der gestellten Aufgabe ein Eingehen auf das Wort „wissenschaftlich“ notwendig gemacht habe, und dafs sie versucht hätten, gerade in diesem Leitsatze auszusprechen, worin nach ihrer Meinung der wissenschaftliche Charakter des Sprachunterrichtes bestehe, während von Direktor Unruhe geltend gemacht wird, dafs Diehls abfälliges Urteil über die Erfolge des jetzigen französischen

Sprachunterrichtes zu weit gehe, da doch greifbare Ergebnisse erzielt seien, wenn auch in bescheidenem Maſse. Mehrere Mitglieder der Versammlung halten die in dem Leitsatze gegebene Erklärung nicht für erschöpfend und wollen diese daher durch Zusätze erweitern, welche auch die „Einführung in die Kultur“ bezw. die „Vermittelung einer gewissen Fertigkeit in der freieren Handhabung der Sprache“ zur Aufgabe eines wissenschaftlichen Sprachunterrichtes machen. Noch weiter geht Direktor Hacks, der sich für die gänzliche Ablehnung dieses Leitsatzes ausspricht, indem er zur Begründung seines dahin gehenden Antrages noch einmal hervorhebt, daſs das Wort wissenschaftlich zu unbestimmt sei. Diesen Anträgen gegenüber verteidigen Ber. und Mitber. ihren Leitsatz, der unter Ablehnung des Antrages Hacks und der beiden Abänderungsanträge in seiner ursprünglichen Fassung zur Annahme gelangt.

Leitsatz 2 und 3 werden zusammen behandelt.

Provinzialschulrat Holfeld ist mit dem Grundgedanken dieser beiden Leitsätze einverstanden, er wünscht aber eine schärfere Fassung derselben. Im Leitsatz 2 sei die Forderung, daſs der Schüler die Worte „schreiben“ lerne, doch wohl selbstverständlich, also entbehrlich; zu Miſsverständnissen könne der Ausdruck „dienen“ in demselben Leitsatze führen; denn nicht in den Dienst der Lektüre und Grammatik sollten die Sprechübungen gestellt werden. Der Leitsatz 3 beschränke sich im wesentlichen auf die „freien“ Sprechübungen; sie seien indes an dieser Stelle von den an die Lektüre „gebundenen“ nicht zu trennen. Der Wert der Sprechübungen hänge nicht nur von ihrem Inhalte ab. Der Unterricht im Französischen verfolge auch praktische Zwecke, und eben diesen dienten alle Sprechübungen; die Leitsätze 2 und 3 wollten nur zum Ausdruck bringen, inwiefern sie auch wissenschaftlichen Wert hätten. Demgemäſs schlägt er an Stelle derselben folgenden neuen Leitsatz vor: „Sprechübungen sind ein wichtiges Hilfsmittel des wissenschaftlichen Sprachunterrichtes. Sie befestigen die Grammatik und den Wortschatz, bilden das Ohr und die Zunge, wecken das Gefühl für den Unterschied zwischen Umgangs- und Schriftsprache, beleben den Unterricht, heben die geistige Regsamkeit und Gewandtheit und zwingen das Denkvermögen zu energischer Bethätigung“. In der an diesen neuen Vorschlag sich anschlieſsenden Besprechung zeigt es sich, daſs die Mehrzahl der Versammlung dem Holfeldschen Vorschlage zuzustimmen geneigt ist, jedoch werden in diesem einige Änderungen gewünscht.

Direktor Ludwig will, sei es im Leitsatze 2, sei es im Antrage Holfeld, hinter dem Worte Sprechübungen eingeschoben wissen: „im Französischen“, ein Vorschlag, der den Beifall der Versammlung findet.



Direktor Brock wünscht im Antrage Holfeld a) die Worte: „für den Unterschied zwischen Umgangs- und Schriftsprache“ zu tilgen und blofs „Sprachgefühl“ zu setzen und b) „zu energischer Bethätigung“ fallen zu lassen. Hiergegen wendet sich Holfeld, der diesen Gedanken als solchen nicht missen möchte, dagegen legt er dem Worte „energisch“ in seinem Antrage keinen besonderen Wert bei. Mit Teil a des Zusatz-Antrages Brock kann er sich keinesfalls einverstanden erklären, indem er auf den erheblichen Unterschied zwischen der Umgangs- und der Schriftsprache hinweist. Der Ber. seinerseits meint, dafs der Antrag Holfeld die Grundgedanken glücklicher fasse, als seine Leitsätze, während der Mitber. die Leitsätze aufrecht erhält, die er besonders dadurch zu stützen sucht, dafs er den wissenschaftlichen Charakter der Sprechübungen in Zweifel zieht und betont, dafs diese thatsächlich im Unterrichte an die zweite Stelle treten müfsten. Gerade entgegengesetzter Ansicht ist Direktor Hacks, der hervorhebt, dafs die Sprechübungen nicht in das Verhältnis des Dieners treten dürften, sondern um ihrer selbst willen geübt werden müfsten. Aus diesem Grunde ist er gegen den Leitsatz 2 und gegen das „nur“ in Leitsatz 3. Bei der Abstimmung wird unter Ablehnung der Leitsätze 2 und 3 an ihrer Stelle der Antrag Holfeld mit den Unteranträgen Ludwig und Brock b angenommen.

Leitsatz 4.

Auch hier ist Provinzialschulrat Holfeld mit dem Gedanken des Leitsatzes einverstanden und schliefst sich demselben in seinem ersten Teile ohne Bedenken an. Dem zweiten Teile desselben aber wünscht er eine positive Form zu geben. Die Reformer hätten mit Recht darauf hingewiesen, dafs die „alte“ Methode in der Sprechfertigkeit keine Erfolge erzielt habe. Zum praktischen Gebrauche der Sprache führe thatsächlich nur der imitative Weg, nicht die grammatisierende und Übersetzungsmethode. Deshalb sei in dem Leitsatze hervorzuheben, dafs die imitative Methode für die Aneignung praktischer Sprechfertigkeit wertvoll und gut sei. Wenn aber neuerdings die Reformer die Sprechübungen in den Vordergrund stellten, so sei dagegen Front zu machen und zwar möglichst einstimmig. Die Lektüre stehe ohne Zweifel im Mittelpunkte des Unterrichtes und aus ihr müfsten im wesentlichen die Sprechübungen herauswachsen; es sei müssig, zu erörtern, ob sie an erster oder zweiter Stelle ständen. Auf Grund seiner Ausführungen schlägt er folgende neue Fassung des Leitsatzes vor: „Ein Unterrichtsverfahren, das die Fremdsprache hauptsächlich vermittelst der Nachahmung lehren will, kann als wissenschaftlich nicht anerkannt werden. Es leistet aber dem praktischen Ziel einer gewissen Sprechfertigkeit gute Dienste. Auch

dieses Ziel hat die Schule anzustreben, doch so, dafs der wissenschaftliche Sprachbetrieb darunter nicht leidet. Volle Sprechfertigkeit kann schon deshalb nicht das Ziel des Unterrichtes sein, weil sie ein unsicherer, nur durch beständige Übung zu erhaltender Besitz ist." Dieser Antrag Holfeld giebt Anlafs zu einem besonders regen Meinungsaustausch über die Frage, wie lange die auf der Schule erworbene Sprechfertigkeit hafte und welcher Wert ihr also beizumessen sei. Gegenüber der Ansicht, dafs sie wie jeder Schulbesitz höchst unsicher sei, scheint es die Meinung der Mehrzahl der Versammlung zu sein, dafs diese Fertigkeit schnell wiedergewonnen bezw. neu befestigt werden könne. Zu dem Antrage Holfeld selbst meint Direktor Hacks, dafs er an einem inneren Widerspruche leide und befürwortet daher dessen Ablehnung wie auch die des Leitsatzes der Berichterstatter. Soweit der zweite Teil des Leitsatzes in Frage kommt, hat auch der Mitber. gegen dessen Streichung nicht viel einzuwenden, wogegen der Ber. entschieden für die Fassung des Leitsatzes eintritt, indem er mit Absicht an der sogenannten neuen Methode habe Kritik üben wollen. Auch findet er im Antrage Holfeld eine Unklarheit insofern, als in demselben nicht klar zum Ausdrucke komme, ob nun für den Unterricht imitatives Verfahren anzuwenden sei oder nicht, was der Antragsteller mit dem Hinweise widerlegt, dafs er ja bestimmt ausgesprochen habe, das imitative Verfahren leiste dem praktischen Ziele der Sprechfertigkeit gute Dienste. Nach längerer Erörterung, die sich im wesentlichen in dem oben umgrenzten Gebiete bewegt — es beteiligen sich daran besonders die Direktoren Hacks, Diehl, Haussknecht, Bohnemann, Flaschel — und in deren Verlaufe eine Reihe von Abänderungsanträgen (Direktor Unruh, Petersdorff, Brock, Hacks) zum Antrage Holfeld gestellt wird, gelangt dieser in der Schlufsabstimmung in der obigen Fassung zur Annahme.

Leitsatz 5.

Der Leitsatz wird gegen den Antrag des Direktors Hacks auf Streichung desselben ohne weitere Erörterung angenommen.

Leitsatz 6.

An Stelle des Leitsatzes 6 will Direktor Stutzer folgenden Leitsatz gesetzt wissen: „Von der verschiedenen Organisation der höheren Lehranstalten hängt es ab, in welchem Umfange das Französische als Unterrichtssprache zu verwenden ist und inwieweit die Schüler auch zu gegenseitiger Befragung heranzuziehen sind." Der Antragsteller wünscht vor allem, zwischen Oberrealschulen und Gymnasien eine scharfe Grenze gezogen zu sehen, da an den letzteren Anstalten das Französisch-Sprechen des Lehrers nur geringen Nutzen bringe. Die Gefahr, dafs nicht alles

verstanden wird, sei grofs, und da sei die Zeit für manche Schüler vergeudet. Der Inhalt und das Verständnis des Gelesenen sei doch das Wichtigste. Derselben Ansicht ist auch Direktor May, der hervorhebt, dafs der Wortlaut der von der Behörde gestellten Aufgabe zwar von einer Zweiteilung der in Betracht kommenden Lehranstalten absehe, sich aber trotzdem für den Antrag Stutzer ausspricht. Allerdings hätte diese Scheidung eigentlich schon in den vorhergehenden Leitsatz gehört. In demselben Sinne ungefähr äufsert sich Direktor Paetzolt, indem er besonders betont, dafs es den Gymnasien an geeigneten Lehrern fehle und die wirklich geeigneten leicht zu Übertreibungen neigten; er will die Scheidung zwischen realen und humanistischen höheren Lehranstalten gerade hier hervorgehoben wissen. Es würden jene Forderungen zur Überbürdung der Schüler des Gymnasiums führen, und er sei sich bewufst, das Interesse dieser Schüler zu vertreten, indem er sich gegen derartige Übertreibungen mit aller Entschiedenheit erkläre. Demgemäfs beantragt er, zu schreiben: „ist in Realanstalten das Französische“, ein Vorschlag, den er im Laufe der Erörterung in „darf in Realanstalten das Französische“ abschwächt. Andrerseits erklären sich grundsätzlich gegen jede Scheidung solcher Art namentlich Direktor Diehl, der das Französische in allen Schulen als Unterrichtssprache in diesem Gegenstande fordert, auch das gegenseitige Befragen der Schüler mit Provinzialschulrat Holfeld für unentbehrlich hält — die Zeit müsse gefunden werden —; ferner Dir. Unruh, der keinem Lehrer die Freude an seiner Thätigkeit durch einengende Bestimmungen verkümmern möchte, und Provinzialschulrat Holfeld, der darauf hinweist, dafs in der Praxis häufig die Begabung der Schüler und die Persönlichkeit der Lehrer eine weitgehende Abschwächung des sonst naturgemäfs gegebenen Unterschiedes der Anstalten herbeiführten. Er seinerseits möchte den Gebrauch des Französischen als Unterrichtssprache auf die oberen Klassen beschränken und stellt einen entsprechenden Antrag, zieht aber diesen später infolge des Widerspruchs mehrerer Vertreter von Realschulen wieder zurück. Zu dem ersten Teile des Leitsatzes beantragt dann Direktor Bähnisch noch die Abänderung von „Soweit“ in „Nur soweit“. Alle Abänderungsanträge zum ersten Teil des Leitsatzes werden dann später bei der Abstimmung ebenso wie der Antrag Stutzer abgelehnt, so dafs der erste Teil dieses Leitsatzes in seiner ursprünglichen Fassung angenommen wird. In dem zweiten Teile des Leitsatzes beantragt Provinzialschulrat Holfeld statt „empfiehlt sich bei ausreichender Zeit“ zu setzen: „empfiehlt sich grundsätzlich“, und Direktor Feit, hinzuzufügen: „Für grammatische Belehrungen ist nur die deutsche Sprache zu gebrauchen.“ Nachdem Holfeld seinen Vorschlag durch Hinweis auf die Schwierigkeit

der französischen Frageform und die Wichtigkeit der Geübtheit in ihrem Gebrauch gestützt hat, für die hauptsächlich das mündliche Verfahren sorgen müsse, und nachdem Feit seinen Zusatzantrag noch durch Berufung auf die Bestimmungen der Lehraufgaben von 1901 (S. 44) näher begründet hat, gelangt der zweite Teil des Leitsatzes 6 mit den Abänderungs- bezw. Zusatzanträgen Holfeld und Feit zur Annahme.

Leitsatz 7.

Ber. und Mitber. bezeichnen diesen Leitsatz als einen Fundamentalsatz, da sie durch denselben Sicherheit dafür schaffen wollten, daſs der französische Klassiker stets ins Deutsche wirklich übersetzt werde; denn erst durch die Übersetzung werde Gewähr geleistet für das wirkliche Verständnis; dieser Standpunkt werde auch in den neuesten Lehrplänen eingenommen. Aber gerade diese Auffassung wird aufs lebhafteste von Direktor Diehl bekämpft, der die regelmäſsige Übersetzung des Textes nicht nur für die Sprechübungen für gefährlich, sondern auch an sich für ermüdend hält. Idiomatisches Französisch stehe auf dem Kriegsfuſse mit dem Deutschen, so daſs, wer gutes Französisch wolle, nicht stets übersetzen lassen dürfe. Ein verständnisvolles Lesen sei häufig ein völlig ausreichender Beweis für das sinngemäſse Erfassen des Textes. Dem gegenüber betonen Ber. und Mitber., daſs gerade durch die Vergleichung der beiden Sprachen bei der Übersetzung das Verständnis des Textes gefördert werde. Von anderer Seite will man die Forderung der Berichterstatter wenigstens abschwächen. Diesem Zwecke dienen vor allem der Antrag Richter, das Wort „regelmäſsig“ vor „Übung“ zu streichen und der Antrag Unruh, den ersten Teil des Leitsatzes durch folgende Fassung zu ersetzen: „Ein volles Verständnis eines französischen Textes wird durch ein bloſses Besprechen in der Fremdsprache nicht immer verbürgt.“

Nach lebhafter Erörterung der einzelnen Vorschläge gelangt schlieſslich der Leitsatz in folgender Fassung zur Annahme: „Ein volles Verständnis eines französischen Textes wird durch ein bloſses Besprechen in der Fremdsprache nicht immer verbürgt. Die Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche bleibt auf allen Klassenstufen als regelmäſsige Übung bestehen.“

Leitsatz 8.

Gegen diesen Leitsatz spricht sich auf das bestimmteste Provinzial-Schulrat Holfeld aus. Er bestreitet, trotz der gewichtigen Autorität Münchs, daſs die Aneignung einer richtigen Aussprache Ziel der Sprechübungen sei. Denn diese Übungen seien an sich für den Schüler so schwer, daſs er bei allzu peinlicher Bekämpfung der Aussprachefehler

durch den Lehrer geradezu den Mut verlieren müsse, überhaupt zu sprechen. Die eigentliche Pflege der Aussprache sei also nicht Sache der Sprech- sondern vornehmlich der Leseübungen. Überdies gehöre der Leitsatz schon deshalb nicht an diese Stelle, weil es sich hier um den Inhalt der Sprechübungen handle. Aber er wünscht im Anschluſs an Leitsatz 7 an die Stelle von Leitsatz 8 einen neuen zu setzen, der vor allem einen von den Reformern mit Recht gerügten Übelstand beseitigen solle, nämlich den, daſs man jetzt im Unterrichte fortgesetzt von dem einen Idiom ins andere übergehe. Der Antragsteller hofft, daſs zur Beseitigung dieser Schwierigkeit das in dem folgenden Leitsatz angegebene und von ihm seit Jahren im Unterricht erprobte Verfahren einen Beitrag liefern würde: „Es empfiehlt sich, daſs in zusammenhängender Lektüre das Übersetzen des französischen Textes und alle Erklärungen, die der Lehrer in deutscher Sprache zu geben für nötig hält, dem Lesen des Textes vorausgehen. Es wird dadurch auch für die Sprechübungen ein Gewinn erzielt, insofern mit dem Lesen die Sacherklärungen in französischer Sprache verbunden werden können und so der störende Wechsel im Gebrauch der fremden und der Muttersprache vermieden wird." Inzwischen sind aus der Versammlung mehrere Abänderungsanträge zum ursprünglichen Leitsatze 8 eingegangen. Bei dieser Lage der Dinge hält es der Vorsitzende für angemessen, zunächst eine Entscheidung darüber herbeizuführen, ob über den Leitsatz 8 oder über den Antrag Holfeld oder über beide verhandelt werden solle. Nach Erledigung einiger formeller Bedenken, die besonders Provinzial-Schulrat Nieberding gegen den Antrag Holfeld geltend macht, wird beschlossen, den Leitsatz 8 ganz von der Tagesordnung abzusetzen und an dessen Stelle über den neuen Antrag Holfeld zu verhandeln. Der Ber. vermiſst mit Diehl einen engen Zusammenhang zwischen diesem Antrage und den vorhergehenden Leitsätzen. Von anderer Seite wird bezweifelt, ob man allgemein dieselbe Methode bei Sprechübungen werde einschlagen wollen, die im Antrage Holfeld empfohlen wird. Dagegen empfiehlt Bohnemann diese Methode, die er im eigenen Unterricht erprobt habe, wenn er auch bei besonders schwierigem Texte erst habe französisch lesen lassen, warm, so daſs schlieſslich der Antrag Holfeld einstimmig angenommen wird.

Ein Antrag des Ber., nunmehr noch über seinen Leitsatz 8 zu verhandeln, wird abgelehnt, ebenso der auf Einfügung eines neuen Leitsatzes die Aussprache betreffend.

Leitsatz 9.

Provinzialschulrat Holfeld hält diesen Leitsatz für einen der

wichtigsten, aber seine Fassung für nicht scharf genug, um die Stellung der Versammlung zu den Forderungen der extremen Reform zu kennzeichnen. Auch nimmt er Anstofs an der in demselben ausgesprochenen Beschränkung der „freien“ Sprechübungen. Die „gebundenen“ Sprechübungen, so führt er aus, hätten nur zu oft einen akademischen Charakter; die „freien“ kämen den Bedürfnissen des täglichen Lebens entgegen; für diese seien bestimmte Sachkreise, wie sie schon Münch empfiehlt, gewifs notwendig, und die Lehrbücher seien vor ihrer Einführung daraufhin zu prüfen, ob sie derartige Sachkreise enthalten. Die auf der rheinischen Direktoren-Konferenz von 1899 aufgestellten Sachkreise seien viel zu umfangreich. Überhaupt sei ihre Aufstellung nicht Gegenstand eines Leitsatzes, sondern Aufgabe der Anstalten, ebenso ihre Verteilung auf die einzelnen Klassen. Die Sprache des Schulverkehrs genüge den zu stellenden Forderungen nicht, da der Umfang ihres Vokabelschatzes und ihrer Wendungen zu gering und ihr Inhalt doch nicht dem eigentlichen praktischen Leben angepafst sei. Wenn man hier etwas Bestimmtes herausgreifen wolle, so käme doch viel eher die Reisesprache in Betracht: da stände man wirklich auf praktischem Boden.

Er schlägt vom zweiten Satze des Leitsatzes 9 ab folgende Fassung vor: „Für die „freien“ Sprechübungen über Vorgänge des täglichen Lebens sind bestimmte Sachkreise in den Fachkonferenzen der einzelnen Anstalten aufzustellen und planmäfsig auf die Klassen zu verteilen. Wünschenswert ist, dafs das Lehr- oder Lesebuch den Stoff dazu bietet. Sicherheit auf beschränktem Gebiete ist das Ziel. Vor allem ist Überlastung des Gedächtnisses mit fernliegenden Vokabeln und solchen, die fachmännische Kenntnisse voraussetzen, zu vermeiden.“ Bei der Beratung dieses Vorschlages und des Leitsatzes wird wiederum, besonders von Direktor Raeder, vor der Überschätzung des wirklichen Erfolges dieser Übungen gewarnt; mechanisch eingedrillte Fragen und Antworten seien vielfach an ihre Stelle getreten, was doch ohne Wert sei. Ber. und Mitber. finden keinen grundsätzlichen Unterschied zwischem ihrem Leitsatze und dem Antrage Holfeld. Sie glauben, dafs die Sprache des Schulverkehrs in ihrer allmählichen Erweiterung einen immer gröfseren Kreis von Wendungen umfasse und so ausreiche; insbesondere betonen sie, dafs diese Sprechübungen an das Elementarbuch anzuschliefsen seien. Direktor Hacks stellt die freien Sprechübungen in die erste Linie, weil sie das wirkliche Leben wiederspiegeln. Freilich überwiegen augenblicklich die gebundenen, weil sie für die Lehrer leichter seien; er bitte, den ersten Absatz abzulehnen, da dadurch gerade dem tüchtigsten Lehrer des Französischen die Hände gebunden würden.

Dem gegenüber verteidigt Direktor Unruh die gebundenen Sprech-

übungen, auf die im Interesse der Lektüre nicht verzichtet werden könne. Von anderer Seite, dem Direktor Paetzolt, wird hervorgehoben, dafs die hier aufgestellten Forderungen inbetreff der freien Sprechübungen für das Gymnasium mit seinen wenigen Stunden zu weit gingen, zumal es auch zur Lösung dieser Aufgabe an hinreichend vorgebildeten Lehrern fehle. Direktor Wiedemann teilt aus den Erfahrungen seiner Anstalt mit, dafs die Lehrerkonferenz übereingekommen sei, den Umfang der freien Sprechübungen einzuschränken, weil an Realschulen, deren Schülermaterial zudem auch geistig tiefer stehe, dem Französischen auch die Aufgabe der formalen Bildung zufalle. Darum sei er gegen den ganzen Leitsatz 9. Von mehreren Mitgliedern sind zur Angleichung des Leitsatzes 9 an die Forderungen Holfeld Abänderungsanträge desselben eingereicht worden, die indes nebst dem zweiten Teile des Leitsatzes abgelehnt werden. Zur Annahme gelangt vielmehr der erste Satz des Leitsatzes der Berichterstatter und im Anschlusse daran der Antrag Holfeld.

Leitsatz 10.

Der Leitsatz wird ohne jede Erörterung angenommen.

Leitsatz 11.

Der Ber. ist gegen einen reichlichen Gebrauch von Anschauungsbildern, deren Wert er nicht besonders grofs erfunden hat, während er durchaus für die Benutzung anderer Anschauungsmittel ist. Direktor Petersdorff dagegen bemängelt die Beschränkung auf die Unterstufe; er hält sogar die Anschauungsbilder auf der Mittel- und Oberstufe für wertvoller. Auch verweist er darauf, dafs die Lehrpläne diese Einschränkung auf die Unterstufe nicht kennen. Er wünscht daher, anstatt des Leitsatzes 11 zu sagen: „Die mafsvolle Benutzung geeigneter Anschauungsmittel ist empfehlenswert". Dieser Vorschlag findet von mehreren Seiten Billigung und Unterstützung und eine Erweiterung durch den Zusatzantrag Holfeld: „Die Besprechung wird am fruchtbarsten sein, wenn sie sich an die Klassenlektüre anschliefst". Bei der Abstimmung aber bleiben diese Anträge Petersdorff-Holfeld in der Minderheit, und es wird der Leitsatz der Berichterstatter angenommen, dem diese inzwischen folgende Fassung gegeben haben: „Anschauungsbilder sind nur auf der Unterstufe zu verwenden, und zwar am besten im Anschlufs an das Lesebuch."

Leitsatz 12.

Provinzialschulrat Holfeld weist darauf hin, dafs zwischen zwei Arten von Questionnaires zu unterscheiden sei, nämlich solchen, die Fragen

und Antworten enthielten, und solchen, die sich auf die Fragen allein beschränkten. Die ersteren verwerfe auch er als unpädagogisch, den letzteren dagegen rede Münch mit Recht das Wort, weil sie den Lehrer auf die rechte und alle auf dieselbe Bahn brächten. Er beantragt dementsprechend zu Questionnaires hinzuzufügen: „die in Frage und Antwort bestehen“. In dieser Fassung wird der Leitsatz denn auch angenommen, trotz des Widerspruches des Direktors Diehl, der alle Questionnaires für geistlos und der Anregung bar hält und sie im Notfalle lieber durch ein entsprechend eingerichtetes Lesebuch ersetzt wissen will.

Leitsatz 13.

Gegenüber gewissen Bedenken, die vor allem mit Rücksicht auf die „gebundenen“ Sprechübungen vorgebracht werden, betont der Ber., dafs alle Schriftsteller, die in der Schule gelesen werden, für Sprechübungen verwertbar seien, und er es für unrichtig ansehen müsse, den unwesentlicheren Zweck als mafsgebend für die Auswahl hinzustellen. Direktor Brock findet den letzten Teil von „um so weniger“ ab inhaltlich bedenklich und hält ihn zugleich für abschwächend; er beantragt daher, diesen Teil des Leitsatzes zu streichen. Diesem Antrage entspricht die Versammlung, indem sie nur den ersten Teil des Leitsatzes bis „nehmen“ sich zu eigen macht, nachdem noch ein Antrag Hacks hinter „Schriftsteller“ einzuschieben „besonders in den oberen Klassen“ abgelehnt worden ist.

Leitsatz 14.

Mehrere Mitglieder der Versammlung halten den ganzen Leitsatz für überflüssig. Anderer Meinung ist Direktor Bähnisch, der die Hervorhebung des Mangels an geeigneten Lehrkräften für wichtig hält. Er will auch der Königl. Staatsregierung die Bitte vorgetragen wissen, für die Ausbildung geeigneter Lehrkräfte gröfsere Mittel zur Verfügung zu stellen; die Verfügungen betreffend den Aufenthalt im Auslande nähmen eigentlich jedem den Muth, sich zu melden, besonders sei die Einziehung des Gehaltes oder eines Teiles desselben nicht angemessen; auch sei dringend zu wünschen, dafs die Beihilfen nicht mehr in einer Form geboten würden, die peinlich berühre oder gar verletzend wirke. Diese letztere Bemerkung giebt dem Direktor des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums Herrn Ober-Regierungsrat Dr. Mager Anlafs, eingehend die Bedeutung der hier in Frage kommenden Verfügungen klarzulegen und nachzuweisen, dafs von einem irgendwie verletzenden Tone nicht die Rede sein könne, dafs vielmehr alle Ausdrücke, an denen etwa noch Anstofs genommen werden könne, jedenfalls in neuerer Zeit vermieden

würden. Die Einziehung des Gehaltes der über $1^1/_2$ Monate im Auslande bleibenden Lehrer beruhe auf einem für alle Beamtenkategorien geltenden Allerhöchstem Erlasse und könne daher nicht geändert werden. Der Herr Minister gebe überdies meist aus seinen Fonds das zurück, was von dem Lehrer gezahlt werde; die Erörterung der Bedürftigkeit aber sei dabei nicht zu umgehen. Direktor Brock macht im Anschlufs daran darauf aufmerksam, dafs sich Bähnisch's Ausstellungen gar nicht auf das Verfahren des Provinzial-Schulkollegiums, sondern auf die allgemeinen Verwaltungsgrundsätze bezögen, und hält den ganzen Leitsatz für entbehrlich.

Provinzialschulrat Nieberding weist darauf hin, dafs Gelegenheit zur Teilnahme an neusprachlichen Ferienkursen jetzt in reicher Auswahl geboten werde, dafs die Meldungen dazu aber nicht gerade zahlreich seien. Auch für Auslandreisen lägen die Verhältnisse jetzt günstiger als früher. Schwierigkeiten bereite aber hier die Vertretung der beurlaubten Oberlehrer. Direktor Flaschel hebt hervor, dafs zu den Mitteln der Ausbildung neuerdings die Vorträge herumreisender Franzosen gekommen seien, und giebt der Hoffnnng Ausdruck, dafs diese Vorträge noch weiter ausgedehnt würden. Zum Leitsatze selbst schlägt Direktor Richter vor, den zweiten Gedanken aufrecht zu erhalten, den ersten aber folgendermafsen zu fassen: „Die Erreichung der durch die Lehrpläne den Sprechübungen gesteckten Ziele setzt voraus, dafs der Lehrer durch längeren Aufenthalt in Frankreich die Sprache zu beherrschen gelernt hat.“ Den folgenden Satz will er aufrecht erhalten und dann mit Dir. Bähnisch hinzufügen: „Die Versammlung hält es deshalb für notwendig, dafs von der Staatsregierung weit gröfsere Mittel als bisher zur Verfügung gestellt werden, um möglichst vielen Lehrern einen Aufenthalt in Frankreich zu ermöglichen.“ Diese von Richter und Bähnisch vorgeschlagene Fassung des Leitsatzes findet bei der Abstimmung die Billigung der Versammlung. — Darauf werden die Leitsätze in der von der Versammlung angenommenen Form verlesen.

Schlufs der Sitzung 2 Uhr.

Angenommene Leitsätze.

1. Ein wissenschaftlicher Sprachunterricht hat zur Aufgabe die Aneignung der sprachlichen Gesetze und die Einführung in die Litteratur, durch welche die Eigenart des Volkes ihren Ausdruck findet.

2. Sprechübungen im Französichen sind ein wichtiges Hilfsmittel des wissenschaftlichen Sprachunterrichts: sie befestigen die Grammatik und den Wortschatz, bilden das

Ohr und die Zunge, wecken das Gefühl für den Unterschied zwischen Umgangs- und Schriftsprache, beleben den Unterricht, heben die geistige Regsamkeit und Gewandtheit und zwingen das Denkvermögen zur Bethätigung.

3. Ein Unterrichtsverfahren, das die Fremdsprache hauptsächlich vermittelst der Nachahmung lehren will, kann als wissenschaftlich nicht anerkannt werden. Es leistet aber dem praktischen Ziel einer gewissen Sprechfertigkeit gute Dienste. Auch dieses Ziel hat die Schule anzustreben, doch so, dafs der wissenschaftliche Sprachbetrieb darunter nicht leidet. Volle Sprechfertigkeit kann schon deshalb nicht Ziel des Unterrichts sein, weil sie ein unsicherer, nur durch beständige Übung zu erhaltender Besitz ist.

4. Sprechübungen sind in jeder Stunde vorzunehmen und durch alle Klassen fortzusetzen. Die in der einzelnen Stunde zu verwendende Zeit hängt von den sonstigen Bedürfnissen des Unterrichts und somit vom Ermessen des Fachlehrers ab.

5. Soweit die Schüler den Worten des Lehrers zu folgen imstande sind, ist das Französische als Unterrichtssprache zu verwenden. Die Schüler auch zu gegenseitiger Befragung heranzuziehen, empfiehlt sich grundsätzlich. Für grammatische Belehrungen ist nur die deutsche Sprache zu gebrauchen.

6. Ein volles Verständnis eines französischen Textes wird durch ein blofses Besprechen in der Fremdsprache nicht immer verbürgt. Die Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche bleibt auf allen Klassenstufen als regelmäfsige Übung bestehen.

7. Es empfiehlt sich, dafs in zusammenhängender Lektüre das Übersetzen des französischen Textes und alle Erklärungen, die der Lehrer in deutscher Sprache zu geben für nötig hält, dem Lesen des Textes vorausgehen. Es wird dadurch für die Sprechübungen ein Gewinn erzielt, insofern mit dem Lesen die Sacherklärungen in französischer Sprache verbunden werden können, und so der störende Wechsel im Gebrauch der fremden und der Muttersprache vermieden wird.

8. Die eigentlichen, aus Frage und Antwort bestehenden Sprechübungen sind vorwiegend gebundener Art. Für die „freien" Sprechübungen über Vorgänge des täglichen Lebens sind bestimmte Sachkreise in den Fachkonferenzen der einzelnen Anstalten aufzustellen und planmäfsig auf die Klassen zu verteilen. Wünschenswert ist, dafs das Lehr- oder Lesebuch den Stoff dazu bietet. Sicherheit auf beschränktem Gebiete ist das Ziel. Vor allem ist Überlastung des Gedächtnisses mit fernliegenden Vokabeln und solchen, die fachmännische Kenntnisse voraussetzen, zu vermeiden.

9. Inhaltsangaben sind wenig erspriefslich.

10. Anschauungsbilder sind nur auf der Unterstufe zu verwenden, und zwar am besten im Anschlufs an das Lesebuch.

11. Gedruckte Questionnaires, die in Frage und Antwort bestehen, sind zu verwerfen.

12. Bei der Wahl der Schriftsteller ist auf gröfsere oder geringere Verwendbarkeit für Sprechübungen keine Rücksicht zu nehmen.

13. Die Erreichung der durch die Lehrpläne den Sprechübungen gesteckten Ziele setzt voraus, dafs der Lehrer durch längeren Aufenthalt in Frankreich die Sprache zu beherrschen gelernt hat. An Lehrern solcher Art ist noch immer ein empfindlicher Mangel. Die Versammlung hält es deshalb für notwendig, dafs von der Staatsregierung weit gröfsere Mittel als bisher zur Verfügung gestellt werden, um möglichst vielen Lehrern einen Aufenthalt in Frankreich zu ermöglichen.



Dritter Beratungsgegenstand:

Zahl und Einrichtung der Schulzeugnisse.

Vorsitzender: Provinzialschulrat Prof. Dr. Holfeld.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Prof. Sprotte.
Schriftführer: Oberrealschuldirektor Unruh und Realgymnasialdirektor Groetschel.
Führer der Rednerliste: Gymnasialdirektor Dr. Gemoll.

Mittwoch, den 12. Juni 1901, 12 Uhr mittags.

Der Vorsitzende verliest folgende von dem Berichterstatter aufgestellten Leitsätze:

1. Es werden dreimal jährlich Zeugnisse ausgestellt, nämlich zu Michaelis, zu Weihnachten und zu Ostern.

2. Den Anstalten mit Wechselcöten bleibt es anheimgestellt, die Eltern derjenigen Schüler, die zum Michaelistermin versetzt werden sollen, vor den grofsen Ferien in geeigneter Form zu benachrichtigen, wenn die Versetzung fraglich erscheint. Im übrigen sind Zwischenzeugnisse ausgeschlossen.

3. Die Zeugnisse enthalten folgende Rubriken: I. Betragen, II. Schulbesuch, III. Fleifs, IV. Aufmerksamkeit, V. Leistungen, VI. Ordnungsliebe, VII. Besondere Bemerkungen.

4. Für Strafen ist keine besondere Rubrik nötig. Sie werden unter der Rubrik, auf die sie sich beziehen, hinter der Zensur vermerkt, z. B. Aufmerksamkeit: wenig genügend; 2 mal gerügt, 1 mal mit Arrest bestraft.

5. Nicht jede einzelne im Klassenbuch vermerkte Bemängelung ist in das Zeugnis aufzunehmen, sondern nur das, was in der Zensurkonferenz als erheblich festgestellt wird.

6. Alle bisher gebräuchlichen Zensurprädikate bleiben bestehen bis



auf das Prädikat „wenig genügend“, das durch „nur zum Teil genügend“ ersetzt wird.

7. Von schwereren Vergehen der Schüler sind die Eltern nicht erst durch das Zeugnis, sondern sofort durch mündliche oder briefliche Mitteilung, die jedoch keinesfalls durch Vermittelung des Schülers erfolgen darf, zu benachrichtigen. In das Zeugnis wird unter der Rubrik Betragen neben der Zensur und der Angabe der Strafe nur kurz das Vergehen erwähnt (z. B. Betragen n. o. Tadel; 2 St. Arrest wegen wiederholten Wirtshausbesuches).

8. Fleifs und Aufmerksamkeit sind nicht unter einer Rubrik zusammenzufassen.

9. Sowohl der Fleifs als auch die Aufmerksamkeit sind durch Gesamtprädikate zu bezeichnen, doch darf starke Vernachlässigung eines einzelnen Faches durch Kennzeichnung des ungenügenden Fleifses oder der ungenügenden Aufmerksamkeit hervorgehoben werden.

10. Der Klassenplatz ist für alle Schüler und zwar lediglich nach den Leistungen zu bestimmen und die Platznummer unter der Rubrik Leistungen einzutragen. (Leistungen. Unter . . . Schülern der . . . te.)

11. Die Leistungen sind in jedem Fache unter einer Gesamtzensur zusammenzufassen.

12. In den Versetzungszeugnissen ist jeder Zusatz zu einem der fünf festgesetzten Prädikate ausgeschlossen; in den Michaelis- und Weihnachtszeugnissen dürfen erhebliche Abweichungen eines Gebietes von der Zensur eines Faches durch einen Zusatz charakterisiert werden, der jedoch ebenfalls nur eines der vorgeschriebenen Prädikate enthalten darf (z. B. Deutsch genügend, Rechtschreibung nicht genügend).

13. Geschichte ist in V. und VI. nicht als besonderes Fach zu zensieren.

14. Die Fortschritte sind nicht zu zensieren.

15. Die Rubrik Ordnungsliebe ist für alle Schüler auszufüllen; die Fassung der Zensur bleibt freigestellt.

16. Das Zeugnis wird vom Ordinarius ausgefertigt und von diesem und dem Direktor unterschrieben.

17. Am Fufse trägt das Zeugnis den Vermerk „Unterschrift des Vaters oder seines Stellvertreters“, am Rande ist die Reihenfolge der Zensurprädikate anzugeben.

18. Ein einheitliches Formular ist für die Zeugnisse nicht erforderlich; die Verwendung von einzelnen Blättern oder Zensurheften bleibt den Anstalten freigestellt.

19. Als Concept der Zeugnisse ist für jeden Schüler ein besonderer, für die ganze Schulzeit ausreichender Bogen anzulegen, der in tabellari-



scher Form die Rubriken und sonstigen Angaben des Zeugnisses enthält. Jeder Lehrer trägt seine Zensuren selbst in diesen ein; weitere Zensurlisten erübrigen sich. Wo Zensurhefte eingeführt sind, können die sog. Lagerzensurhefte als Ersatz hierfür dienen.

20. Die Conceptbogen enthalten auf der Vorderseite die Personalangaben des Schülers und darunter das Formular für das Abgangszeugnis.

Hierauf wird in die Beratung über die einzelnen Leitsätze eingetreten. Zu Leitsatz 1 und 2 führt der Ber. aus, dafs man sich neuerdings im Gegensatz zu der früheren Gepflogenheit, den Schülern in möglichst kurzen Zwischenräumen Zeugnisse auszustellen, hierin Beschränkung auferlege. Unumgänglich notwendig sei ein Versetzungszeugnis am Schlusse des Schuljahres. Während des letzteren sollten jedoch nur zwei Zeugnisse ausgestellt werden: Michaelis und Weihnachten. Johannis- und Michaeliszensuren zu geben, empfehle sich deswegen nicht, weil die Zeit zwischen diesen beiden Terminen um etwa 20 Tage kürzer sei als die anderen Quartale, und man sich daher in ihr nicht ein richtiges Urteil über die Leistungen der Schüler bilden könne, während doch das auf so unsicherer Grundlage erteilte Zeugnis mit den anderen als gleichwertig erscheine. Dagegen sei die Zensur zu Weihnachten notwendig, damit da, wo die Versetzuug eines Schülers zweifelhaft erscheint, die Eltern zeitig genug aufmerksam gemacht werden. Aus diesem Grunde soll es auch den Anstalten mit Wechselcöten anheimgestellt werden, die Eltern derjenigen Schüler, deren Michaelisversetzung zweifelhaft ist, vor den grofsen Ferien in angemessener Weise zu benachrichtigen, oder diesen Schülern ein Zeugnis auszustellen.

Provinzialschulrat Nieberding tritt den Ausführungen des Ber. entgegen. Er will den Johannis-Termin für die Ausstellung von Zeugnissen nicht missen. Überdies sei die Zahl der Zeugnisse durch eine Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums auf vier festgesetzt. Daran habe man auch auf der letzten schlesischen Direktoren-Versammlung festgehalten. Völlig undurchführbar sei der Vorschlag, zum Johannistermin nur einer beschränkten Zahl von Schülern Zeugnisse auszustellen. Er stellt den Antrag, die Leitsätze 1 und 2 durch folgenden zu ersetzen: „Es werden jährlich viermal Zeugnisse ausgestellt: Johannis, Michaelis, Weihnachten und Ostern."

Direktor Eckardt glaubt, dafs für die oberen Klassen drei Zeugnisse allenfalls ausreichen, hält jedoch für die unteren und Vorschulklassen vier für unentbehrlich. Für die geistige Entwickelung eines Kindes seien zwei Monate ein langer Zeitraum, die Eltern dürften über die Fortschritte ihrer Söhne während desselben nicht im Unklaren gelassen werden.

Direktor Rost hält vier Zeugnisse nur für Anstalten mit Wechselcöten für erforderlich, für alle übrigen genügen drei. Die Michaeliszensur könne wegfallen.

Direktor Paech erklärt, bei Anstalten mit Wechselcöten seien vier Zeugnisse geradezu unentbehrlich, da das Johanniszeugnis hier dieselbe Bedeutung habe, wie sonst das Weihnachtszeugnis. Eine Benachrichtigung nur derjenigen Eltern, deren Söhne hinter den Anforderungen zurückbleiben, führe zu mancherlei Unzuträglichkeiten.

Direktor Petersdorff hält ebenfalls an vier Zeugnissen fest, will aber nur in drei von ihnen eine Rangordnung aufgenommen wissen.

Direktor Bötticher teilt mit, dafs eine Benachrichtigung der Eltern in der von dem Ber. vorgeschlagenen Weise an seiner Anstalt eingeführt gewesen sei, aber als unpraktisch abgeschafft werden mufste; man sei zu vier Zeugnissen zurückgekehrt.

Der Ber. fügt sich den Anschauungen der Versammlung in Bezug auf die Anstalten mit Wechselcöten und erklärt sich für den Antrag Rost, jedoch mit dem Unterschiede, dafs die Johanniszensuren wegfallen sollen, wogegen

Direktor Stutzer dem Wunsche seines Lehrerkollegiums Ausdruck giebt, es mögen die Michaeliszensuren wegfallen.

Direktor Feit stellt den Antrag: „Alle Schüler erhalten Zeugnisse zu Michaelis und zu Ostern. An Schulen mit Osterkursus erhalten diejenigen, bei welchen es nötig erscheint, auch Weihnachtszeugnisse, dementsprechend an Schulen mit Michaelkursus Johanniszeugnisse."

Nach Annahme eines Schlufsantrages wird beschlossen, Leitsatz 1 und 2 zu streichen und an ihre Stelle den Antrag Nieberding zu setzen.

Zu Leitsatz 3—5 (Rubriken der Zeugnisse) bemerkt der Ber. zunächst, dafs er den bisherigen Ausdruck: „Beschaffenheit der Bücher und Hefte" aus dem Grunde durch „Ordnungsliebe" ersetzt habe, weil unter dieser Rubrik auch noch andere Dinge, z. B. Vergefslichkeit, Nachlässigkeiten u. a. m. zur Beurteilung kommen. Die Rubrik zur Eintragung der Strafen erübrige sich, da die letzteren zweckmäfsiger bei den Rubriken der allgemeinen Prädikate vermerkt würden, unter die sie fallen, zumal sie hier auch zugleich zur Begründung der erteilten Zensur dienen. Leitsatz 5 hält er für notwendig angesichts der vielgestaltigen Praxis bei den Bemängelungen im Klassenbuch, zumal viele Kleinigkeiten eingetragen würden.

Direktor Pätzolt beantragt, III zu streichen, da der Lehrer sehr selten in der Lage sei, den Fleifs eines Schülers richtig zu beurteilen. Meistens werde er fälschlicherweise nach den Leistungen beurteilt.

Provinzialschulrat Nieberding: Wenn ein Lehrer den Fleifs ledig-

lich nach den Leistungen beurteilt, so ist es Pflicht des Direktors, gegen ein solches Verfahren einzuschreiten. Die Zahl der Rubriken ist möglichst zu beschränken, Fleifs mit Aufmerksamkeit zusammenzufassen; VI ist wegzulassen, da für derartige Notizen unter „Bemerkungen“ Raum genug ist.

Direktor Bähnisch will für VI den bisherigen Ausdruck „Beschaffenheit der Bücher und Hefte“ beibehalten, die Rubrik jedoch nur für die Klassen Sexta bis Obertertia ausgefüllt wissen.

Der Ber. hält an III, IV und VI fest, setzt jedoch „Ordnung“ für „Ordnungsliebe“.

Provinzialschulrat Thalheim tritt dafür ein, dafs Fleifs und Aufmerksamkeit getrennt von einander beurteilt werden, weil sonst Gefahr vorhanden sei, dafs die letztere auch nach den Leistungen gewertet werde.

Direktor Diehl schlägt für „Fleifs und Aufmerksamkeit“ die Bezeichnung „Streben“ vor.

Hierauf wird der Antrag des Direktors Richter, die Beratung wegen der vorgerückten Stunde zu vertagen, angenommen und die Sitzung um $2^1/_4$ Uhr von dem Vorsitzenden geschlossen.

Freitag, den 14. Juni 1901, vormittags $8^1/_2$ Uhr.

Die Beratung über das Thema:

„Zahl und Einrichtung der Schulzeugnisse“

wird fortgesetzt.

Leitsatz 3 No. I wird ohne Debatte angenommen.

Bei No. II beantragt Direktor Brock Streichung.

Provinzialschulrat Thalheim hält diese Rubrik schon deswegen für notwendig, weil sie für die Ausstellung von Abgangszeugnissen von Wichtigkeit sei.

Der Antrag des Direktors Jungels, die Bezeichnung von II in „Schulversäumnis“ zu ändern, und der Antrag des Direktors Weck, diese Rubrik vor VII einzuschieben, werden angenommen.

Direktor Diehl erneuert seinen Antrag, III und IV unter der Bezeichnung „Streben und Aufmerksamkeit“ zusammenzufassen.

Direktor Altenburg will III und IV getrennt beibehalten wissen im Gegensatz zu dem Antrag Hacks-Pätzolt, dafs III wegfalle.

Direktor Hacks meint, dafs der Fleifs mindestens in der Hälfte der

Fälle falsch gewertet werde; gut beanlagte Schüler werden zu gut und weniger gut beanlagte, aber fleifsige Schüler zu schlecht beurteilt, weil das Prädikat im Fleifse meistens mit denen in den Leistungen in Übereinstimmung gebracht werde, also eigentlich nichts weiter als eine Wiederholung desselben sei.

Direktor Eckardt: Der Fleifs sei die Kardinaltugend, die von den Schülern verlangt werde. Es sei schlecht bestellt um den Lehrer, der sich nicht mehr zutraue, diese zu beurteilen. Die Zahl der Irrtümer sei nicht so grofs, als es nach den Angaben der Eltern scheine. Man müsse zwischen der Quantität und Qualität des Fleifses unterscheiden. Die Beurteilung der letzteren sei sehr wohl möglich und lasse sich durch individualisierende Zensuren zum Ausdruck bringen. Im übrigen liefsen sich ja die Rubriken III und IV in allen Fällen, wo es angezeigt erscheine, leicht zusammenfassen.

Direktor Stutzer schliefst sich zwar im wesentlichen den Ausführungen des Direktors Hacks an, hält aber die von diesem angegebene Zahl der irrtümlichen Beurteilungen für viel zu hoch. Mit der von Dir. Eckardt vorgeschlagenen Art, den Fleifs zu zensieren, erklärt er sich nicht einverstanden. Solche individualisierende Zusätze seien überflüssig, da ein etwaiger Widerspruch zwischen den allgemeinen Prädikaten und den Zensuren der Leistungen den Schüler hinreichend charakterisiere.

Schliefslich wird der Antrag Diehl zurückgezogen, Antrag Hacks-Pätzolt abgelehnt und Leitsatz 3 No. III und IV und im Anschlufs daran auch V angenommen.

Für No. VI wird nach kurzer Debatte auf Antrag des Direktors Weck zu setzen beschlossen: „Beschaffenheit der Bücher und Hefte“.

No. VII wird ohne Debatte angenommen.

Zu Leitsatz 4 stellt Direktor Michael den Antrag: „Die erteilten Strafen sind in die Zeugnisse nicht einzutragen“ mit folgender Begründung. Die gröfseren Strafen würden den Angehörigen des Schülers sofort mitgeteilt. Die gewöhnliche Strafe solle bessern, habe also entweder ihre Schuldigkeit am Ende des Quartals gethan, dann sei die Mitteilung überflüssig, oder sie sei erfolglos geblieben, dann stelle die Schule ihrer Zucht durch Zusammenstellung der Strafen gewissermafsen ein Armutszeugnis aus. Es wäre überdies eine doppelte Bestrafung, wenn man am Schlufs des Quartals die Strafen noch in das Zeugnis eintrüge. Zur Begründung einer schlechten Zensur im Betragen solle das Vergehen, nicht aber die Strafe eingetragen werden.

Hiergegen richtet sich ein Antrag Ludwig-Gallien, dafs die Strafen unter „Bemerkungen“ eingetragen werden sollen. Nachdem der Ber. auch noch für Aufnahme der Strafen in das Zeugnis als beste und

kürzeste Begründung einer schlechten Zensur gesprochen hat, wird der Antrag Ludwig-Gallien angenommen.

Leitsatz 5 wird ohne Debatte angenommen.

Zu Leitsatz 6 weist der Ber. darauf hin, dafs es sich leider nur zu sehr eingebürgert hat, ein in irgend einer Form eingeschränktes „genügend“ als Prädikat zu verwenden, was im Widerspruch mit den amtlichen Bestimmungen steht. Ihm scheint der Abstand zwischen „genügend“ und „wenig genügend“ zu grofs, zumal dieses letztere Prädikat meist in dem Sinne von „nicht genügend“ gebraucht wird; deswegen will er die Bezeichnung „nur zum Teil genügend“ eingeführt wissen.

Provinzialschulrat Nieberding verlangt, dafs auf klare Prädikate gehalten werde und beantragt die Beibehaltung der Zensur „wenig genügend“.

Direktor Gallien beantragt in Übereinstimmung mit dem Vorredner, in dem Leitsatze die Worte: „bis auf“ bis zum Schlufs zu streichen.

Ebenso erklären sich für bestimmte Prädikate Direktor Jung unter besonderer Betonung ihrer Wichtigkeit für die Versetzungszeugnisse und Direktor Michael, der in dem Zwischenprädikate nur den Ausdruck dafür erblickt, dafs der betreffende Lehrer mit der Entscheidung, ob er „genügend“ oder „wenig genügend“ schreiben soll, nicht fertig wird. Er fürchtet, dafs bei Einführung eines Zwischenprädikates solche Lehrer dieses fast ausschliefslich gebrauchen werden.

Direktor Weck ist für die Einführung einer Zwischenzensur zwischen „genügend“ und „wenig genügend“.

Direktor Bähnisch ist für die Einführung einer solchen zwischen „gut“ und „genügend“.

Direktor Brock will „nicht genügend“ durch „ungenügend“ ersetzt haben.

Direktor Petersdorff schliefst sich dem Antrage Weck an mit dem Hinweis auf das „genügend mit Einschränkung“, welches die Ordnung der Reifeprüfung erwähne.

Provinzialschulrat Nieberding stellt fest, dafs es ein solches Prädikat bei der Reifeprüfung nicht giebt.

Die Abstimmung ergiebt die Annahme des Antrages Nieberding-Gallien.

Leitsatz 7 soll nach einem Antrage des Direktors Gallien gestrichen werden.

Direktor May erklärt denselben ebenfalls für entbehrlich, weil das, was in ihm ausgesprochen ist, durch ganz bestimmte behördliche Anordnungen bereits festgesetzt und in der Praxis auch fast überall durchgeführt ist.

Nach kurzer Debatte wird der erste Teil von Leitsatz 7 angenommen, der zweite nach einem Antrage des Direktors Ludwig gestrichen.

Leitsatz 8 ist nach Annahme von 3 überflüssig und wird gestrichen.

Bei Leitsatz 9 bemerkt Direktor Altenburg, er wolle für Fleiſs und Aufmerksamkeit keine bestimmten Prädikate, sondern eine den Schüler nach seiner Individualität charakterisierende Bemerkung.

Direktor Baron erklärt, daſs der Antrag Altenburg für ihn nicht annehmbar sei, weil er im Widerspruch mit 6 stehe.

Die Versammlung tritt dieser Auffassung bei.

Direktor Bötticher hält es für wünschenswert, daſs nicht nur, wenn ein Schüler in einem oder dem anderen Fache hinter den Anforderungen zurückbleibt, sondern auch, wenn er über dieselben in anerkennenswertem Maſse hinausgeht, dies in dem Zeugnis bei Fleiſs und Aufmerksamkeit hervorgehoben wird. Er stellt ausserdem den Antrag, zu dem Leitsatze die Worte hinzuzufügen: „Der Fleiſs ist nicht lediglich nach den Leistungen zu beurteilen“.

Leitsatz 9 wird mit diesem Zusatz angenommen.

Leitsatz 10. Gegenüber den Anträgen von Direktor Reinhardt, „daſs den Oberprimanern keine Platznummer zugewiesen wird“, von Dir. Paech, „daſs alle Schüler auſser den Primanern“, und von Gallien, „daſs nur die Schüler von Sexta bis Untersekunda eine Platznummer erhalten“, hält der Ber. an seinem Leitsatz in vollem Umfange fest und wird hierbei unterstützt von den Direktoren Hacks und Jungels.

Direktor Stutzer beantragt für diesen Leitsatz folgende Fassung: „An welcher Stelle der in erster Linie nach den Leistungen zu bestimmende Klassenplatz einzutragen ist, bleibt den einzelnen Anstalten freigestellt“.

Dieser Antrag wird, nachdem hervorgehoben worden ist, daſs der Klassenplatz allein nach den Leistungen zu bestimmen ist, abgelehnt und der Leitsatz 10 mit der von Direktor Paech beantragten Änderung angenommen.

Leitsatz 11 wird ohne Debatte angenommen.

Den Leitsatz 12 begründet der Ber. unter Hinweis auf den Unterschied zwischen den Versetzungs- und den übrigen Schulzeugnissen. Jene seien nach Matthias richtend, diese erziehend.

Direktor Brock beantragt, den Schluſssatz „der jedoch u. s. w.“ zu streichen mit der Begründung, daſs, wenn überhaupt Zusätze gestattet werden, auch die Form derselben freigestellt werden müsse.

Direktor Paech beantragt, den Leitsatz zu streichen.

Direktor Wiedemann ist für den Antrag Paech und gegen alle Zusätze, da dieselben von den Eltern vielfach miſsverstanden und die

Schüler am besten durch den Fachlehrer während des Unterrichtes auf die Lücken in ihrem Wissen aufmerksam gemacht werden.

Der Leitsatz wird, nachdem die Worte „in den Michaelis- und Weihnachtszeugnissen“ sinngemäfs durch „in den übrigen Zeugnissen“ ersetzt sind, unter Streichung des letzten Satzes, gemäfs dem Antrage Brock angenommen.

Zu Leitsatz 13 und 14 bemerkt der Ber., dafs er dieselben nur deswegen aufgestellt habe, weil er hier und da die Geschichte in Sexta und Quinta als besonderes Fach und ebenso die Fortschritte besonders zensiert gefunden habe.

Die Leitsätze werden angenommen.

Leitsatz 15. Direktor Gallien will die Rubrik „Beschaffenheit der Bücher und Hefte“ nur für die Klassen Sexta bis Quarta, Dir. Rost von Sexta bis Obertertia, Prov.-Schulrat Nieberding für die unteren und mittleren Klassen ausgefüllt wissen. Direktor Bötticher macht den Zusatz: „für Schüler der oberen Klassen nur, soweit es nötig ist“.

Der Ber. hält seinen Leitsatz aufrecht. Ebenso legt Dir. Müller Wert darauf, dafs auch die Primaner hierin zensiert werden, weil gerade sie oft zu Ausstellungen Anlafs geben.

Direktor Weck will es jeder Anstalt überlassen, wieweit diese Rubrik ausgefüllt werden soll.

Zur Annahme gelangt der Antrag Nieberding mit dem Zusatz Bötticher.

Leitsatz 16. Direktor Gallien erklärt, dafs von den Ordinarien mit Recht darüber geklagt werde, dafs das Schreiben der Zeugnisse, besonders in starken Klassen, eine Last sei. Im Etat seien Mittel zur Bezahlung dieser Schreibarbeit leider nicht vorgesehen, es sei aber billig, dafs die Anstaltskasse die Kosten trage.

Direktor Wiedemann beantragt, dafs für diesen und ähnliche Zwecke ein Schreiber angestellt werde, der die rein mechanische Schreibarbeit, die jetzt den Ordinarien zur Last fällt, zu leisten habe.

Ober-Regierungsrat Mager erklärt, dafs die Besprechung dieser Frage nicht hierher gehöre, da die Art und Weise der mechanischen Herstellung des Schreibwerkes mit dem zur Beratung gestellten Thema in keinem Zusammenhang stehe. Im übrigen sei die Frage einer etwaigen Schreibhilfe noch nicht allgemein geregelt. Der Ausdruck „ausgefertigt“ schiebe dem Ordinarius nur die Verantwortung für die Zeugnisse, nicht ihre mechanische Herstellung zu.

Direktor Brock stellt fest, dafs an seiner Anstalt die Fachlehrer ihre Zensuren selbst in die Reinschrift des Zeugnisses eintragen; es gebe also jedenfalls verschiedene Arten der Ausfertigung.

Direktor Müller verweist auf die Instruktion der Klassenordinarien, in der auch nur stehe, daſs sie für die Herstellung der Zeugnisse zu sorgen haben. Über die Art der Herstellung sei nichts vorgeschrieben.

Darauf wird der Leitsatz 16 angenommen, ebenso 17 mit dem von Direktor Ludwig verlangten Zusatz: „bei den Anstalten, welche Zensurhefte eingeführt haben, steht die Reihenfolge der Prädikate auf der ersten Seite".

Leitsatz 18 wird ohne Debatte angenommen.

Bei Leitsatz 19 empfiehlt Provinzialschulrat Nieberding für die Entwürfe der Zeugnisse die Einführung von Bogen, welche für die ganze Schulzeit reichen, weil sie eine Übersicht über die gesamte geistige Entwickelung des Schülers ermöglichen und überdies auch für die Zwecke der Reifeprüfung sehr praktisch sind.

Hierauf wird Leitsatz 19 angenommen, ebenso 20.

Zum Schluſs spricht Direktor Brock die Bitte aus, das Königliche Provinzial-Schulkollegium möge die soeben gefaſsten Beschlüsse nicht allgemein zur Durchführung bringen, sondern den einzelnen Anstalten eine gewisse Freiheit lassen.

Schluſs $10^1/_2$ Uhr.

Angenommene Leitsätze.

1. Es werden jährlich viermal Zeugnisse ausgestellt, nämlich zu Johannis, zu Michaelis, zu Weihnachten und zu Ostern.

2. Die Zeugnisse enthalten folgende Rubriken: I. Betragen. II. Fleiſs. III. Aufmerksamkeit. IV. Leistungen. V. Beschaffenheit der Bücher und Hefte. VI. Schulversäumnis. VII. Besondere Bemerkungen.

3. Strafen sind unter „Besondere Bemerkungen" einzutragen.

4. Nicht jede einzelne im Klassenbuch vermerkte Bemängelung ist in das Zeugnis aufzunehmen, sondern nur das, was in der Zensurkonferenz als erheblich festgestellt wird.

5. Alle bisher gebräuchlichen Zensurprädikate bleiben bestehen.

6. Von schwereren Vergehen der Schüler sind die Eltern nicht erst durch das Zeugnis, sondern sofort durch mündliche oder briefliche Mitteilung, die jedoch keinesfalls durch Vermittelung des Schülers erfolgen darf, zu benachrichtigen.

7. Sowohl der Fleiſs als auch die Aufmerksamkeit sind durch Gesamtprädikate zu bezeichnen, doch darf starke Vernachlässigung eines einzelnen Faches durch Kennzeichnung des ungenügenden Fleiſses oder der ungenügenden Aufmerksamkeit hervorgehoben werden.

Der Fleiſs ist nicht lediglich nach den Leistungen zu beurteilen.



8. Der Klassenplatz ist für alle Schüler, aufser den Primanern, und zwar lediglich nach den Leistungen zu bestimmen und die Platznummer unter der Rubrik „Leistungen" einzutragen. (Leistungen. Unter . . . Schülern der . . . te.)

9. Die Leistungen sind in jedem Fache unter einer Gesamtzensur zusammenzufassen.

10. In den Versetzungszeugnissen ist jeder Zusatz zu einem der fünf festgesetzten Prädikate ausgeschlossen; in den übrigen Zeugnissen dürfen erhebliche Abweichungen eines Gebietes von der Zensur eines Faches durch einen Zusatz charakterisiert werden.

11. Geschichte ist in V und VI nicht als besonderes Fach zu zensieren.

12. Die Fortschritte sind nicht zu zensieren.

13. Die Rubrik „Beschaffenheit der Bücher und Hefte" ist für die Schüler der unteren und mittleren Klassen auszufüllen, für Schüler der höheren Klassen nur, soweit es nötig wird.

14. Das Zeugnis wird vom Ordinarius ausgefertigt und von diesem und dem Direktor unterschrieben.

15. Am Fufse trägt das Zeugnis den Vermerk: „Unterschrift des Vaters oder seines Stellvertreters", am Rande ist die Reihenfolge der Zensurprädikate anzugeben. Bei den Anstalten, welche Zensurhefte eingeführt haben, steht die Reihenfolge der Prädikate auf der ersten Seite.

16. Ein einheitliches Formular ist für die Zeugnisse nicht erforderlich; die Verwendung von einzelnen Blättern oder Zensurheften bleibt den Anstalten freigestellt.

17. Als Concept der Zeugnisse ist für jeden Schüler ein besonderer, für die ganze Schulzeit ausreichender Bogen anzulegen, der in tabellarischer Form die Rubriken und sonstigen Angaben des Zeugnisses enthält. Jeder Lehrer trägt seine Zensuren selbst in diesen ein; weitere Zensurlisten erübrigen sich. Wo Zensurhefte eingeführt sind, können die sogen. Lagerzensurhefte als Ersatz hierfür dienen.

18. Die Conceptbogen enthalten auf der Vorderseite die Personalangaben des Schülers und darunter das Formular für das Abgangszeugnis.



Vierter Beratungsgegenstand:

Über den Wegfall des Nachmittagsunterrichts.

Vorsitzender: Provinzialschulrat Professor Dr. Holfeld.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Buchholz.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Professor Prohasel und Gymnasialdirektor Dr. Bötticher.
Führer der Rednerliste: Gymnasialdirektor Dr. Gemoll.

Freitag, den 14. Juni, 10½ Uhr vormittags.

Der Berichterstatter Dir. Buchholz hat seine Leitsätze drucken lassen und sie an die Mitglieder der Versammlung verteilt (vgl. S. 149). Den Leitsätzen geht eine Übersicht voraus: I. der Anstalten mit fünfstündigem Vormittagsunterricht unter Angabe des Jahres der Einführung, II. der Anstalten mit vierstündigem Vormittagsunterricht unter Angabe ihres Gründungsjahres.

Bevor der Ber. zur Begründung seiner Leitsätze das Wort erhält, verliest der Vorsitzende einen Antrag des Dir. Schulte, der unterstützt ist von den Dir. Diehl, Stutzer, Jungels, Smolka, Wiedemann, Bähnisch, May. Dir. Schulte will den Kern der ganzen Frage in kurze Sätze fassen und schlägt vor, wegen der vorgeschrittenen Zeit nur diese zu beraten. Diese Sätze heißen:

1. Die Einführung des fünfstündigen Vormittagsunterrichts ist für alle höheren Schulen zu empfehlen.
2. Der Unterricht beginnt in der Regel um 8 Uhr; in den Sommermonaten kann der Anfang auf 7 Uhr verlegt werden.

Der Vorsitzende erteilt hierauf dem Ber. das Wort. Dieser erklärt, er habe die Absicht gehabt, eine Geschichte der Frage zu geben, werde aber durch die vorgeschrittene Zeit daran gehindert, wendet sich dann entschieden gegen die kurze Erledigung der Frage nach dem Antrage Schulte und schlägt vor, von einer allgemeinen Beratung abzusehen

und sogleich in die Beratung der einzelnen Leitsätze einzutreten. Nachdem auch Prov.-Schulrat Nieberding sich gegen den Antrag Schulte ausgesprochen hat, zieht dieser ihn zurück.

Inzwischen ist ein Antrag des Dir. Feit eingegangen, die Leitsätze 1—4 en bloc anzunehmen. Da aber der Ber. beantragt, im Leitsatz 2 hinter dem ersten Satze noch die Worte einzuschalten: „eine sechste Vormittagsstunde darf wegen ihrer Gesundheitsschädlichkeit nicht erteilt werden“, entsteht zunächst eine längere Debatte über die Zulässigkeit einer sechsten Vormittagsstunde.

Dir. Hausknecht giebt an, dafs die Ober-Realschule in Gleiwitz eine sechste Unterrichtsstunde am Vormittag habe, begründet sie mit den örtlichen Verhältnissen und hebt hervor, dafs die sechs Vormittagsstunden nicht alle wissenschaftliche, sondern auch Stunden technischen Unterrichts seien. Dir. Bötticher tritt den Ausführungen des Vorredners bei. Dir. Feit spricht gegen die sechste Vormittagsstunde mit Rücksicht auf hygienische Unzuträglichkeiten. Auch der Ber. führt noch besonders unter Bezugnahme auf ärztliche Gutachten und Forschungen aus, dafs eine sechste Vormittagsstunde gesundheitsschädlich sei. Er will lieber einzelne Schüler, die einen weiten Weg zur Schule haben, vom Nachmittagsunterricht befreit, als ihnen eine sechste Vormittagsstunde zugemutet wissen. Dir. Wiedemann wendet sich im allgemeinen gegen die sechste Vormittagsstunde und will sie nur im einzelnen Falle aus örtlichen Gründen zugestanden sehen. Dir. Hausknecht hebt hervor, dafs die sechste Vormittagsstunde in Gleiwitz nur die oberen Klassen betreffe und nur im Sommer eingerichtet sei, hält sie, da sie durch 32 Jahre erprobt sei, für zulässig und wendet sich gegen die Sicherheit der ärztlichen Messungen. Nachdem auch Dir. Weck auf Grund seiner Erfahrungen gegen die sechste Vormittagsstunde gesprochen hat, wird beschlossen, im Falle einer en bloc-Annahme der Leitsätze 1—4 in den Leitsatz 2 die vom Ber. beantragten Worte betr. die sechste Vormittagsstunde aufzunehmen.

Es wendet sich jedoch gegen die von Dir. Feit beantragte en bloc-Annahme Prov.-Schulrat Thalheim, indem er hervorhebt, dafs Stimmen der Eltern und Ärzte gegen die fünfte Vormittagsstunde laut geworden seien und auch Ausdrücke, wie „absoluter Unterrichtsunwert der 2 Uhr-Stunde“ in Leitsatz 2 nicht ohne weiteres angenommen werden könnten.

In ähnlichem Sinne spricht sich Dir. Eckardt aus und beantragt, den Leitsatz 1 anzunehmen, dagegen die Leitsätze 2—4 zu streichen, da sie nur Erörterungen und Begründungen enthalten. Dir. Unruh will von der Beratung der Leitsätze 1—4 ganz abgesehen und nur festgestellt

wissen, dafs die Versammlung mit Interesse von denselben Kenntnis genommen habe. Darauf zieht Direktor Feit seinen Antrag zurück.

Nun nimmt Prov.-Schulrat Thalheim einen vorher schon berührten Gedanken wieder auf, indem er beantragt, den Leitsatz 5, der der wichtigste sei, zuerst zu beraten und schlägt folgende Fassung vor: „Die Frage des vier- oder fünfstündigen Vormittagsunterrichts kann nur nach den örtlichen Verhältnissen entschieden werden. Für die Verhältnisse kleiner Städte eignet sich mehr der vierstündige Vormittagsunterricht. Auch bei fünfstündigem Vormittagsunterricht ist auf den Nachmittag nicht nur technischer und freiwillig übernommener Unterricht zu verlegen." Der Ber. wünscht jedoch zunächst Leitsatz 1 beraten zu sehen und kann auch, entgegen dem Antrage des Direktors Eckardt, auf die Leitsätze 2—4 nicht verzichten, indem er besonders den Inhalt des Leitsatzes 3 als notwendig bezeichnet, da er einen Überblick über die Behandlung der ganzen Frage gebe. Als hierauf Dir. Eckardt den Antrag stellt, wegen der Kürze der Zeit die Behandlung der ganzen Frage abzusetzen, den Dir. Gallien noch dahin durch besonderen Antrag erweitert, die Frage auf der nächsten Direktorenversammlung wieder zu behandeln, bemerkt Prov.-Schulrat Nieberding, dafs Aussetzung der Beratung, wenn überhaupt, so doch nur bei schriftlich bearbeiteten Themen zulässig sei; wenn die Arbeit des Ber. nicht vergeblich sein solle, müsse die Behandlung der Frage auch zu Ende geführt werden. Über den Weg, dies zu bewerkstelligen, einigt man sich schliefslich dem Vorschlage des Prov.-Schulrates Nieberding entsprechend dahin, den für den nächsten Tag beabsichtigten Ausflug aufzugeben und dafür die Beratung wieder aufzunehmen.

Schlufs 12 Uhr.

Sonnabend, den 15. Juni, vormittags 8 Uhr.

Die Beratung

über den Wegfall des Nachmittagsunterrichtes

wird fortgesetzt.

Vorsitzender: Provinzialschulrat Dr. Nieberding.

Nachdem der Vorsitzende angesichts der beschränkten Zeit zu möglichster Kürze ermahnt hat, erhält der Berichterstatter Dir. Buchholz das Wort und führt folgendes aus*):

Das Königliche Provinzial-Schulkollegium hat dieser Direktoren-Versammlung aufgegeben, über den Wegfall des Nachmittagsunterrichts zu beraten. Es ist nicht anzunehmen, dafs von dem Ber. Vorschläge erwartet werden, wie durch Zusammenlegung des gesamten Unterrichts auf die Vormittage sämtliche Nachmittage frei gemacht werden könnten. Denn das würde ohne eine Beschneidung der lehrplanmäfsigen Unterrichtszeit, die sich in den Rahmen selbst eines fünfstündigen Vormittagsunterrichts längst nicht mehr einspannen läfst, unmöglich sein; eine Tendenz zur Kürzung der Unterrichtszeit aber zeigen die Fassungen der amtlichen Lehrpläne immer weniger. Von einer sechsten[1]) Vormittagsstunde aber, welche, wo sie einmal vorgeschlagen wurde, stets abgelehnt, aber doch auch zuweilen in Übung gewesen ist und es in Schlesien noch ist, sollte bei dem heutigen Stande der pädagogischen Physiologie nicht mehr die Rede sein. Es kann sich nach Lage der Sache hier nur handeln 1. um möglichst ausgiebige Zusammenlegung des Unterrichts auf die entsprechend verlängerten Schulvormittage zur Gewinnung einiger freier Nachmittage, und 2. um Erleichterung der dann noch bleibenden

*) Die Ausführungen des Ber. sind im Wortlaut nach den von ihm nachträglich eingereichten schriftlichen Aufzeichnungen wiedergegeben; er bemerkt dazu: „Dem Wunsche der Direktoren-Versammlung, meinen mündlichen Bericht zum vierten Beratungsgegenstande in die gedruckten Verhandlungen aufgenommen zu sehen, glaubte ich durch Beifügung von Ausführungen und Begründungen einzelner Sätze, wie ich sie gröfstenteils in der mündlichen Verhandlung angedeutet oder entwickelt habe, in einer Reihe von Anmerkungen vollkommener zu genügen. Zu der angehängten Zusammenstellung der hauptsächlichen Litteratur bin ich ebenfalls durch persönliche Anregungen in der Versammlung geführt worden; sie unterstützt zugleich den Überblick der geschichtlichen Entwickelung des Gegenstandes. — Die Bezeichnung der oft genannten Direktoren-Versammlungen ist in folgender Weise abgekürzt: Ost- und Westpreufsen 1877 = Pr., Posen 1879 = Ps., Sachsen 1889 = S., Rheinprovinz 1890 = Rh.



Schulnachmittage. Der nach diesem Grundsatze geordnete Unterricht, wobei sich ein Wegfall des Nachmittagsunterrichts nur für Sexta und Quinta, dagegen nur eine zum Teil sehr mäfsige Einschränkung desselben für die anderen Klassen erreichen läfst, ist der Gegenstand unserer Beratung. Die thematische Frage lautet nicht: Wegfall des Nachmittagsunterrichts oder nicht? sondern: Vierstündiger oder fünfstündiger[2]) Vormittagsunterricht?

Werfen Sie nun, meine Herren, zunächst einen Blick auf die geschichtliche Entwickelung unseres Gegenstandes! Er führt uns zugleich mitten in die Sache hinein.

Die Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Schultage und deren Abschnitte ist natürlich dem Wandel der bürgerlichen Lebenseinrichtungen gefolgt, lange bevor die Preufsischen Regulative diesen Grundsatz aufstellten. In den alten Dom-, Kloster- und Stadtschulen legte man, wie die Arbeit auf dem Felde, in der Werkstatt, in der Schreibstube, so die Unterrichtszeit je zur Hälfte vor und nach dem Mittagessen, ein Typus, der zwar örtliche Abweichungen erfahren haben wird, sich aber in drei Vor- und drei Nachmittagsstunden bis in die 30er Jahre des 19. Jahrhunderts erhalten hat. Der freie Mittwoch- und Sonnabendnachmittag ist keineswegs in bestimmter Zeit zugunsten der Schüler oder der Lehrer bewilligt; wahrscheinlich hat sich diese Einrichtung seit dem Ende des 17. Jahrhunderts aus der kirchlichen Rücksicht auf Chorschüler von selbst eingefunden und dann allgemein festgesetzt (Ps. Korref. S. 238). Diese Form des gleichmäfsig geteilten Unterrichts wurde allmählich von der neuen, die sich neben ihr ausgebildet hatte, verdrängt. Als nämlich die fortschreitende äufsere Kultur d. h. Entfernung von der Natur, vielleicht durch Nachahmung höfischer Sitte, eine Hinausschiebung des um 11 Uhr liegenden Mittagessens gegen und über den astronomischen Mittag hinaus zunächst für die vornehmere Volksschicht herbeiführte, machte die höhere Schule diese Wendung mit und kürzte den Nachmittagsunterricht um eine Stunde, die dem Vormittagsunterricht zugelegt wurde. Der Nachmittagsunterricht begann zuerst um 1, später um 1½, im 19. Jahrhundert um 2 Uhr (Rh. 170). Diese Zeitordnung mag jetzt nicht viel über 150 Jahre bestehen.

Die Versuche der Neuzeit, die widerstrebende Schule zur weiteren Anpassung an die Formen des in dieser Richtung noch weiter entwickelten bürgerlichen Lebens zu bewegen, haben zu einem Kampfe um den Nachmittagsunterricht geführt, der hartnäckig und auch stellenweise bitter das letzte halbe Jahrhundert durchzieht und sich jetzt der Entscheidung zuneigt, welche für den aufmerksamen Beobachter nicht zweifelhaft sein kann.[3])

Die Frage des Nachmittagsunterrichts ist ein Zweig der Überbürdungsfrage, welche 1836 durch den vielgenannten Aufsatz des Oppelner Medizinalrates Dr. Lorinser „Zum Schutze der Gesundheit in Schulen" angeregt wurde. Versuche mit der Beseitigung des Nachmittagsunterrichts sind schon in den 40er Jahren gemacht worden: es sind Plänkler, von denen wenig bekannt ist. In den preufsischen Kadettenschulen wurde 1861 der Nachmittagsunterricht abgeschafft, und wenn diese wegen der völligen Verschiedenheit ihrer ökonomischen und disziplinarischen Grundlagen hier nicht weiter in Betracht kommen, so mufs doch bemerkt werden, dafs ihr Vorgang offenbar dazu beigetragen hat, die Bewegung in Flufs zu bringen. Es griff nämlich von Berlin aus mit den 60er Jahren eine scharfe Strömung zugunsten des ausschliefslichen Vormittagsunterrichts nach Stettin, Hamburg, Bremen, Breslau, Danzig und anderen grofsen Städten über. Natürlich. Denn dort machten sich die Wirkungen des mit Dampf fahrenden und arbeitenden, mit dem Blitze schreibenden Zeitalters und der damit zusammenhängenden Ausdehnung der Stadtgebiete zunächst fühlbar 1. in einer weiteren Hinausschiebung des Mittagessens gegen und über 1 Uhr hinaus, 2. in einer Verlängerung der Schulwege. Der Angriff auf den Nachmittagsunterricht ist nicht aus pädagogischen Erwägungen oder aus unlauteren Bestrebungen von Lehrern[4]) erwachsen, sondern er ist ausgegangen von Magistraten, Ärzten, Eltern[5]) grofser Städte: 1. zur Aufrechterhaltung des gemeinsamen Mittagsmahles mit seiner sittlichen Bedeutung für das Familienleben (Pr. 160, S. 250), 2. zum Gesundheitsschutze der in des Mittags Sommerhitze oft durch lange, staubige Strafsen zur Mahlzeit und wieder zurück zur Schule gehetzten Jugend. Doch mufs die Neuerung sogleich auch an sich manchen Pädagogen vorteilhaft erschienen sein; sonst wäre es nicht zu verstehen, wie sich diese bald auch in kleinen entlegenen Städten einführte, z. B. in Insterburg, wo sie 1877 bereits wieder abgeschafft war (Pr. XXXXIII).

In Berlin machte man sogleich ganze Arbeit, indem der Unterricht, um mit Einschlufs des Gesanges ganz in sechs fünfstündigen Vormittagen Platz zu finden, zunächst für den Sommer auf 30 Stunden beschnitten wurde, und dieses Schema zumeist werden die anderen Städte zugleich mit der Sache übernommen haben, wie Tarnowitz und Waldenburg, denen in den 70er Jahren „in Rücksicht auf ihre vielen auswärts wohnenden Schüler und nur infolge dieser ganz ausnahmsweisen Verhältnisse die Erlaubnis zum blofsen Vormittagsunterrichte von der Behörde erteilt war" (Dir.-Vers. Schlesien 1876, S. 69); dort sind aber auch sechs Vormittagsstunden erteilt worden.

Diese Mafsregel war radikal, aber mehr kühn als heilsam; denn 1. schnitt die grundstürzende Neuerung zu tief in die, wie man überzeugt

sein durfte, bewährte alte Einrichtung ein, als dafs nicht die Besorgnis vor ihrer Weiterwirkung ihr grimmige Feinde gerade in den Direktoren der höheren Lehranstalten hätte erwecken sollen, und 2. blieb der Anspruch, mit welchem die neue Bewegung aufgetreten war, Beseitigung des Nachmittagsunterrichts, ihr als nom de guerre aufgeprägt, auch als bereits von einer Beseitigung des Nachmittagsunterrichts nicht mehr die Rede war, sondern es sich nur noch um eine rationelle Verteilung des ungekürzten Unterrichts, also lediglich um eine Einschränkung und Erleichterung der Schulnachmittage handelte.

Diese Unbestimmtheit des umstrittenen Zieles tritt in den betreffenden Verhandlungen höchst auffallend zutage. Wie deutlich auch bereits in der ersten 1877 unseren Gegenstand behandelnden Direktoren-Versammlung darauf hingewiesen wird, dafs bei der neuen Einrichtung nur ein freier Nachmittag mehr gewonnen werde (Pr. XXXXIII, ähnlich S. 248 Anmerk. und 262), und wie nachdrücklich auch ein Provinzialschulrat (S. 304) bemerkt, dafs es sich nur um eine Beschränkung des Nachmittagsunterrichts handelt, es verschlägt nichts: die Verteidiger des Hergebrachten lassen nicht ab, gegen eine Einschränkung und Erleichterung des Nachmittagsunterrichts immer wieder die bereits 1877, auch damals schon zum Teil nicht mehr zutreffend, gegen die völlige Beseitigung des Nachmittagsunterrichts vorgebrachten Gründe ins Treffen zu führen. Sie erschüttern nur die Luft, da der Feind bereits abgezogen ist. Man thut immer so, als ob unter der neuen Einrichtung das Schulhaus, nach fünfstündigem Vormittagsunterrichte um 12 oder 1 Uhr abgeschlossen, mit seinem ganzen erziehenden und beaufsichtigenden Einflusse bis zum anderen Morgen unter die Erdoberfläche versunken wäre. O. Jäger vergleicht in unbegreiflicher Schwärmerei „die zwei und noch besser vier weiteren freien Nachmittage“ mit dem grofsen Lose und der Verlegenheit, die seine Verwendung dem Gewinner bereiten würde (Rh. S. 204). Man weist mit schwerer Besorgnis auf die Gefahr hin, dafs bei dieser vielen schrankenlos freien Nachmittagszeit die älteren Schüler auf Bierdörfern Unfug treiben und in Verbindungsunwesen versinken, die jüngeren, der „Lust, Böses gemeinsam zu ersinnen“ (Pr. 165) d. h. einem gesteigerten Max und Moritz-Kultus verfallen — alle also verrohen möchten —, während sie doch gröfstenteils damals zweimal, jetzt dreimal an Nachmittagen turnen, die meisten zweimal singen, viele aufserdem hebräischen, andere englischen, noch andere wahlfreien Zeichenunterricht an je zwei Nachmittagen geniefsen, in manchen Klassen aufserdem noch aus technischen Gründen zwei verbindliche wissenschaftliche Stunden auf den Nachmittag gelegt werden müssen, wozu jetzt auch eine bis zwei Schreibstunden für schlechte Schreiber aus Tertia und Quarta kommen,

also von 3—7 Uhr eine bienenkorbmäſsige Betriebsamkeit im Schulhause und um dieses herrscht,[6]) weshalb auch die Ansicht, daſs die Vorbedingung für den Ausfall des Nachmittagsunterrichts die Ansetzung bestimmter und von der Schule zu beaufsichtigender Nachmittagsarbeitsstunden sei (S. 264), für unsere Zeit gar nicht mehr zutrifft.

Schon diese begriffliche Unbestimmtheit des thematischen Gegenstandes in den Direktorenversammlungen, welche unsere Frage erörtert haben, legt die Vermutung nahe, daſs diese eine besondere Klärung dort nicht mag erfahren haben. Ebensowenig ist ihr dieser Dienst von der anderen hier zur Aufklärung verpflichteten Instanz erwiesen, der ärztlichen Wissenschaft, welche sich oft in Gutachten einzelner und von Kollegien ebenso widerspruchsvoll als die pädagogische zur Sache geäuſsert hat. Das Jahr 1890, in dem zum letzten Male eine Direktoren-Versammlung über den Nachmittagsunterricht verhandelt hat, bedeutet einen Einschnitt in der Geschichte unseres Gegenstandes. Seitdem hat die reine Pädagogik[7]) ebenso wie die medizinische Empirie ihn erschöpft ruhen lassen; dagegen hat die auf die Unterrichtsermüdung gerichtete physiologische Forschung unter thätiger und berichtigender Beteiligung einzelner Pädagogen bereits wertvolle Ergebnisse zu seiner Entscheidung beigebracht.

Fassen wir nun die Arbeit der bisherigen Direktoren-Versammlungen an unserer Frage und deren Ergebnis näher ins Auge. Der Ber. für Pr. 1877 stellte fest, daſs „der Anstoſs zur Änderung der Unterrichtszeit nicht durch ein von der Schule empfundenes Bedürfnis, sondern von auſsen durch die veränderte Lebensweise gegeben“ sei, und gesteht darum mit einer Unbefangenheit, die gegenüber der in der mündlichen Verhandlung hervortretenden starken Einseitigkeit besonders hervorzuheben ist, „den Forderungen innere Berechtigung“ zu, wie „die gemachten Versuche volle Beachtung verdienten“. Er hatte auf Grund der ihm vorgelegten Sonderberichte und der damals schon nicht unbeträchtlichen Litteratur die für den Wegfall des Nachmittagsunterrichts überhaupt oder unter Verlängerung des Vormittagsunterrichts vorgebrachten Gründe nach den „sanitären, ethischen und pädagogisch-didaktischen“ Gesichtspunkten registriert und diesen ebenso die Gegengründe der Verteidiger des Hergebrachten, wie sie sich zumeist in dem Artikel „Unterrichtszeit“ von Erler in Schmidts Encyclopädie vorfanden, gegenübergestellt. Der besonnene Ber. unterläſst es nicht, auf den Umstand hinzuweisen, daſs auch bei fünfstündigem Vormittagsunterrichte immer noch Turnen und die wahlfreien Fächer auf den Nachmittag fallen müſsten, bei der Realschule mit ihren 32 Stunden sogar auſserdem 2 Stunden verbindlichen wissenschaftlichen Unterrichts, ein Hindernis,

über das die Bekämpfer des Nachmittagsunterrichts sans phrase in den Sonderberichten mit leichtherzigen, um nicht zu sagen leichtfertigen Vorschlägen zu entsprechender Unterrichtsverkürzung hinweggesetzt waren, und es ist sehr verständlich, dafs diese „Streichlustigen“ sich den gerechten Zorn der ihren Besitzstand verteidigenden Direktoren zuzogen und deren Mifstrauen gegen jede Neuerung dieser Art verstärkten. In dieser altpreufsischen Direktoren-Versammlung sind bereits alle für und wider die alte wie die neue Ordnung erfindlichen Gründe so erschöpfend beigebracht und erörtert worden, dafs der Ber. für Ps. 1879, den unter uns zu sehen, wir die Freude haben, etwas Neues von Belang zu dieser Frage aus den Einzelberichten nicht hat entnehmen können und vollständig dem resignierten Ausspruche eines dieser Berichte beistimmt: Das Wesentliche ist nicht neu, und das Neue ist nicht wesentlich (S. 59). Unter diesem Zeichen der Unfruchtbarkeit fühlt sich auch der Ber. für S. 1887 unbehaglich, der mit denselben Worten, etwas Neues von Belang vorbringen zu können, verneint (S. 247). Er findet, dafs die Gründe noch dieselben sind, wie vor zehn Jahren, nur „möchte sich die Wertschätzung derselben unvermerkt ein wenig geändert haben“: eine, wenn auch noch sehr geringe Verschiebung des Gewichtes nach der Seite der Neuerung hin. Er rät sehr mit Recht zu gröfserer Vorsicht in den Beweisführungen. Dafs „das Thema vorläufig für erschöpft zu erklären“ sei, ist die Ansicht eines Teilberichterstatters auch für Rh. 1890 (S. 164): doch bringt hier endlich in dieses trostlos stehende Gewässer eine wohlthuende Bewegung der ebenso nachdrückliche als mafsvolle Eifer des Ber., der mit fester Überzeugung einer gröfseren Ausnutzung des Vormittages das Wort redet, nicht ohne dem Tadel zu entgehen, dafs man sein Referat kaum als ein solches anerkennen könne (S. 381), da der Referent die Gegengründe nur mehr obenhin abgethan, mit Bedenken gegen die alte Einrichtung dagegen nicht zurückgehalten habe. Es konnte doch aber eine dritte einfache Aufwärmung der crambe bis repetita nach bekannten Mustern die Frage einer Entscheidung nicht näher bringen.

Auch ich habe nicht die Absicht, jetzt nach wiederum einem Jahrzehnt diese Gründe, von denen ein Teilberichterstatter Rh. (S. 202) sagt, dafs man 100 für und 101 gegen die Neuerung geltend machen kann, und auch umgekehrt, von neuem vor Ihnen, meine Herren, auszubreiten. O. Jäger wurde durch die Behandlung unserer Frage in den ihm als Korreferenten (Rh. 201) vorliegenden „52 Referaten, 11 Korreferaten und 42 Protokollen an das Verfahren vor den Athenischen Thesmotheten erinnert, wo einem bestehenden Gesetze gegenüber, dessen Abschaffung und Ersetzung durch ein neues beantragt war, ein förmliches Prozefs-

verfahren angeordnet wurde: was irgend welche Advokatenkunst gegen das Alte und für die Neuerung, gegen die Neuerung und für das Alte nur aufbringen kann, ist in diesen Referaten niedergelegt." Dieses Heer von Gründen und Gegengründen, Bedenken und Gegenbedenken ist Ihnen bekannt, und ich brauche nur die Stichworte Gesundheit an Leib und Seele, sittliche Erziehung, wissenschaftlicher Fortschritt anzuführen, um es in ihrer Erinnerung erstehen zu lassen. Meine Sache ist es, den typischen Gang jener Verhandlungen darzustellen.

Die Verhandlungen Pr. 1877 und Ps. 1879 standen bei noch geringem Erfahrungsinhalte unter dem Banne des Alten; die Gründe werden unter „grofsem Aufwande von Kombination" (Ps. S. 61) vorwiegend rein theoretisch abgeleitet, auf dem Grunde allgemeiner pädagogischer Überzeugungen konstruiert; Hoffnungen und andrerseits (Ps. S. 78, 84) unheimliche Weissagungen — diese letzteren sind samt und sonders nicht eingetroffen (Rh. S. 158, 159, 182) — werden ausgesprochen. Nun sollte man meinen, dafs diese Theorien durch die in einem zehnjährigen Zwischenraume gesammelten Erfahrungen in den Versammlungen S. 1889 und Rh. 1890 berichtigt wären, und dafs also ein Ausgleich hätte zu stande kommen müssen. Doch das konnte nicht geschehen (S. S. 275), weil den Erfahrungen stets gegenteilige Erfahrungen mit gleicher Entschiedenheit entgegentraten, wodurch die theoretischen Gegner auf beiden Seiten in ihrer Stellung befestigt wurden. In der That sind hier aus Einzelerfahrungen keine durch Übereinstimmung zur Anerkennung zwingenden Ergebnisse zu erwarten: Die Unbestimmtheit des Objekts (Schüler, Klassen), die Subjektivität der Beobachter, die Verschiedenheit der überall wirksamen Einflüsse eröffnen so ergiebige Fehlerquellen, dafs objektive, übereinstimmende Erfahrungen nicht zu erlangen sind. So bleibt denn hier, schroff und unvermittelt, Behauptung gegen Behauptung, Erfahrung gegen Erfahrung stehen. Einige Beispiele genügen, um ein deutliches Bild der Vorgänge zu zeichnen.

Zunächst die Theorie. Die von der Weisheit unserer Vorfahren (Ps. S. 75, 85) gesetzte alte Ordnung ist begrifflich im Wesen der höheren Schule begründet und mit diesem untrennbar verknüpft. Lange Schulwege (S. S. 249) bei Hitze und Kälte, bei Wind und Wetter kräftigen und führen zur Willens- und Charakterentwickelung (Ps. S. 70); um 2 Uhr beginnender Nachmittagsunterricht wird zur erspriefslichen Gelegenheit heroischer Überwindung. Der künftige Beamte, Industrielle, Offizier (Rh. S. 211) mufs schon im Knaben und Jünglinge durch strenge, über die ganzen Schultage (Pr. S. XXXXV) herrschende Schulzucht und Kontrolle vorgebildet werden. Der Schule gehört der Schüler an, und sie ist die Instanz, welche seine Thätigkeit über den ganzen Schultag

(Rh. S. 190) zu regeln, überhaupt „sein Leben zu beherrschen“ (Rh. S. 211), es in einen „festen Rahmen von 7—4 oder von 8—5 Uhr zu bringen“ (Ps. S. 81) nicht nur berechtigt, sondern auch verpflichtet ist. — Dagegen: die Jugend gehört zunächst der Familie (Pr. S. 160) und nur indirekt der Schule an; sie mufs durch Gewährung gröfseren Spielraums zum vernünftigen Gebrauche der Freiheit erzogen werden (Rh. S. 195); eine so spartiatische (man lese Ps. S. 84, dazu meine Anmerk. 8) und büreaukratische Einengung, dafs ihre ganzen Tage nach des Dienstes immer gleich gestellter Uhr (Ps. S. 240) ablaufen, ist unnatürlich, sie um 2 Uhr während des erschlaffenden Verdauungsvorganges dem Unterrichte auszusetzen, unmenschlich; der doppelte Schulweg kostet unnütze Zeit und vergeudet Körperkräfte oder schädigt die Gesundheit (S. S. 248). Hier wird die Nachmittagsfreiheit als die Vermittlerin zur Erstarkung unserer Jugend durch Spiel und Wanderung begrüfst (Rh. S. 162, 165), dort als die Kupplerin zum Wirtshausleben (Ps. S. 83) gebrandmarkt. Nach dem einen mufs die neue Einrichtung eine Fülle des Segens (Rh. S. 199), nach dem anderen eine Last des Fluches (Pr. S. XXXXIII, 165; Ps. S. 84) bringen. — Wo ist Wahrheit?

Fliehen wir zur Erfahrung! Das Vertrauen auf diese wird sofort erschüttert durch die bedenkliche Beobachtung des Ber. Pr. (S. 158), „dafs man oft Erfahrungen macht, wie man sie machen will: quod volunt, credunt“. Am Gymnasium zu Koblenz hat sich die Neuerung nicht bewährt, und es verwirft sie prinzipiell und besonders für Koblenz (Rh. S. 167), wogegen das dortige Realgymnasium sie durch 4 Sommer „aufs beste bewährt“ (Rh. S. 163) und für Koblenz geeignet findet, wofür auch das Ergebnis der Elternabstimmung mit 95 Prozent für die Neuerung an dem Realgymnasium und 80 Prozent am Gymnasium zu sprechen scheint. In Duisburg wurde die Frage, ob die Neuerung für die Stadt d. h. die Eltern erwünscht sei, von der einen Anstalt nahezu einstimmig bejaht, von der anderen ebenso verneint (Rh. S. 204). Während sonst alle den Wegfall des Nachmittagsunterrichts zunächst für den Sommer verlangen, begegnet man auch dem Urteil, dafs er für den Winter noch eher als für den Sommer erforderlich sei (S. S. 303, Rh. S. 177). Wossidlo fand selbst für Physik in der sechsten Vormittagsstunde noch Spannkraft (Dir.-Vers. Schlesien 1876, S. 69); nach A. Hagemanns Erfahrung als Schüler und Lehrer ist die fünfte Stunde ein Übelstand, eine sechste aber wäre fast ein Mord (Pr. S. XXXXIV). Der eine Provinzialschulrat (S. S. 305) hat die Erfahrung gemacht, dafs die Schüler die lange freie Nachmittagszeit zum Herumlungern, zum Kanapeehocken und Trinken auf Dörfern mifsbrauchen, wogegen der andere (S. ibid.) darauf hinweist, dafs diese beim Nachmittagsunterricht nicht weniger zu Trinkereien auf-

gelegt sind, und der Direktor einer Anstalt zu Naumburg mitteilt, dafs es unter der neuen Zeiteinteilung weniger Disziplinarfälle giebt, keine Trinkerei entdeckt, kein wissenschaftlicher Rückgang bemerkt ist, die Schüler entschieden frischer sind (S. S. 304). Und so erheben sich in Rh. gegen Redner, die schlechte Erfahrungen mit der Neuordnung gemacht haben, mehrfach andere, die mit Genugthuung ihre Schlag auf Schlag entgegengesetzten Erfahrungen kundgeben. — So klingt die eintönige Weise durch die Verhandlungen, Behauptung steht schroff gegen Behauptung, Erfahrung steif gegen Erfahrung, unversöhnt und unversöhnlich. Das Ende vom Liede ist, dafs O. Jäger als Korreferent der letzten hier in Betracht kommenden Direktoren-Versammlung 1890 in durchaus intransigenter Befangenheit der Schlange mit einem Fufstritt den Kopf zu zertrümmern sucht, natürlich vergebens, durch die reaktionäre Antithese: „Der Vorschlag, den gesamten wissenschaftlichen Unterricht in fünf auf einander folgende Vormittagsstunden zusammenzudrängen, ist schlechthin zu verwerfen." — So hat denn die pädagogische Arbeit[9]) unsern Gegenstand auf dem toten Geleise stehen gelassen[10]).

Ebenso bankerott aber wie die Pädagogik hat sich, ebenfalls bis 1890, unserer Frage gegenüber die ärztliche Einzelempirie erwiesen. Wenn sich ärztliche Gutachten für die neue und für die alte Unterrichtsordnung auch nicht gerade „in beliebiger Zahl" beibringen lassen (Rh. S. 160), so spiegelt sich doch in den Urteilen der Ärzte der Zwiespalt der Pädagogen wieder. Während in Kreuznach der in drei Sommern gemachte Versuch, die neue Unterrichtszeit einzubürgern, mit an den Stimmen der Ärzte scheiterte und an einer anderen Anstalt die neue Einrichtung nach zweijährigem Bestehen auf Betreiben des Kreisphysikus wieder einging, wurde in Wesel auf den Rat der Ärzte, welche an ihren Söhnen die Wirkung des gesteigerten Vormittagsunterrichtes und der von wissenschaftlichem Unterricht freien Nachmittage erfahren hatten, diese Mafsregel auch auf den Winter ausgedehnt (Rh. S. 168), und von den Düsseldorfer Ärzten, deren Söhne das Gymnasium besuchten, sprach sich nur einer dagegen aus. In Nordhausen wurde die Ausdehnung der neuen Ordnung auch auf den Winter zuerst von den Ärzten als gesundheitsschädlich bekämpft, nach zwei Jahren aber von ihrem Führer „aus gesundheitlichen Rücksichten" (S. S. 306) im Wege der Petition betrieben. Als O. Jäger zwei namhafte Kölner Ärzte über die von ungezählten ärztlichen Gutachten behauptete Gesundheitsschädlichkeit der 2 Uhr-Stunde befragte, wurde er „einfach ausgelacht" (Rh. 205).

Also in beiden pädagogischen und ärztlichen Lagern dieselbe Losung: πάντων τῶν χρημάτων μέτρον ἄνθρωπος, τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστι, τῶν δ'οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν.

Nach dieser Darlegung werden Sie, meine Herren, kaum geneigt sein, hier den Faden der grauen Theorie weiter zu spinnen oder jeder auf dem gebrechlichen Nachen seiner subjektiven, nicht neuen und sofort auf die Klippe des Widerspruchs stofsenden Erfahrung die grüne Insel zu suchen, wo wir uns alle froh vereinigen möchten. Wir würden sie auf solcher Fahrt ebensowenig finden, als unsere Vorgänger sie gefunden haben. Vielleicht begleiten Sie mich lieber auf folgendem Gedankengange, der uns auf sicherem Boden zusammenführen könnte.

Über allen mehr oder weniger anerkannten oder bezweifelten Erfahrungen erhebt sich unbestreitbar, weil zahlenmäfsig nachweisbar, die Thatsache, dafs, ganz unbekümmert um Theorieen, Postulate oder Deutung von Erfahrungen, die Entlastung des Schulnachmittags unter Ausdehnung des Vormittags, während ihre Daseinsberechtigung noch heftig umstritten wird, in gleichmäfsigem Siegeszuge bereits gar grofse Eroberungen in allen Provinzen gemacht hat, die ihr Geneigten gewinnend, die Widerstrebenden sanft zwingend. So treibt die Natur eine Pflanze im Wachstum weiter ohne Rücksicht auf die Theorieen der Botaniker über ihren Nutzen oder Schaden. Es liegt in diesem anfangs so schroff zurückgewiesenen Wesen eine werbende Kraft von grofser Stärke: wer einmal mit ihm hauszuhalten versucht hat, den zieht es an sich. Abtrünnige sind ganz vereinzelte Ausnahmen; dagegen stehen in den Verhandlungen S. und Rh. nicht wenige Bekenntnisse von Bekehrten zu lesen, die sich dieser Wandlung von Herzen freuen. Sehr bedeutsam ist in dieser Hinsicht die Bemerkung des Ber. Rh.: „Trotzdem in den Gesamtreferaten von 1877 und 1879 zum Teil die schwärzesten Schilderungen von den Nachteilen des Vormittagsunterrichts entworfen waren, so hat sich bezeichnender Weise die Anzahl der Anstalten mit Vormittagsunterricht nicht nur nicht verringert, sondern ganz beträchtlich vermehrt,[11]) während, wenn jene Schilderungen zutreffend waren, eigentlich alle diejenigen Anstaltsleiter, welche den Vormittagsunterricht beibehielten bezw. neu einführten, als gewissenlose oder einsichtslose Menschen hätten gebrandmarkt werden müssen.“ (S. 158).

Dieses unaufhaltsame Vordringen erscheint mir als eine Bürgschaft meiner Überzeugung, dafs der fünfstündige Vormittagsunterricht die natürliche, d. h. 1. dem seelischen und leiblichen Menschenwesen, 2. den gegenwärtigen Lebenseinrichtungen entsprechende, also für jetzt allein berechtigte Form ist.

Ich will diese Auffassung zu begründen suchen.

1. Aus dem Glück- d. h. Ruhebedürfnis, dem idealen Zuge der Seele, entspringt das bei der stets wachsenden Geschäftslage aller Berufe immer deutlicher hervortretende allgemeine Bedürfnis, den gröfsten und



anstrengendsten Teil der Tagesarbeit am Vormittage zu erledigen (Rh. S. 170, 183). Den Morgen und den Vormittag über sind Leib und Seele ganz und gern in den Bann der strengen Pflicht eingeschlossen; am Nachmittage aber will der Mensch sich zunächst als Mensch fühlen, und nicht zunächst als Beamter, Richter, Arzt, Pfarrer, Soldat, Kaufmann u. s. w. Wer es darf, legt sich um das Opfer einer Verlängerung des Vormittagsdienstes auf den Nachmittag weniger Pflichtarbeiten und solche, die leichter und auch in bequemerer Form zu erledigen sind; auch schenkt er seinen Untergebenen diese Rücksicht bei Zuweisung ihrer Tagesarbeit, wie er sie von seinen Vorgesetzten, wenn es ohne Schädigung der Berufsinteressen angeht, erwarten darf und erfährt. Auf diesem Glückstreben, dem Verlangen der Seele nach reinerer Kost, als sie die grobe Tagesarbeit ihr zuführt, beruht auch der Kampf der Arbeiter um eine Kürzung des Arbeitstages d. h. um eine Entlastung des Nachmittags und Abends für freie Thätigkeit, ein Prinzip, das durch die Bemühungen der Regierung um den Achtuhrladenschlufs, um den Normalarbeitstag in einzelnen, hierin besonders benachteiligten Gewerben und ähnliche Mafsregeln anerkannt ist und auch den mannigfachen modernen Bestrebungen um Hebung der Volksbildung, vor allem den Volkshochschulkursen, den Eltern- und Volksunterhaltungsabenden erst den fruchtbaren Boden bietet. Diese Erleichterung der Nachmittagsarbeit ist um so mehr eine physiologische und psychologische Notwendigkeit, je längere und angestrengtere Vormittagsarbeit die Muskeln ermüdet, die Nerven erschlafft, das Gehirn in Anspruch genommen hat.

2. Neben diesem Moment tragen zwei andere dazu bei, den der zusammenhängenden Pflichtarbeit gewidmeten Vormittag zur Entlastung des Nachmittags auszudehnen, nämlich 1. das als Korrelat der immer steigenden Verkehrserleichterung immer wachsende Bedürfnis, an möglichst vielen Nachmittagen Erfrischung in weiterer Entfernung vom Dunst der Städte zu suchen, 2. die immer weiter greifende Neigung des modernen Menschen, sich an gewissen, mehr oder weniger ernsten Spielen und Liebhabereien, wie sie, nicht mehr in der früheren Zurückgezogenheit des Hauses, in gesellschaftlicher Übung und zum Teil in weiterer Entfernung von den Städten betrieben werden, wie Rad-, Ruder-, Segelsport, Tennis, Turnspiele- und Wanderungen, Liebhaberphotographie, sich zu beteiligen. Die hierdurch bedingte Verlängerung der Vormittagsarbeit schiebt allmählich das Mittagessen — zum dritten Male — weiter hinaus über die Mitte des Sonnenlaufes: gegen 1750 auf 12, um 1850 auf 1, um 1900 auf 2 Uhr und darüber. Wir bewegen uns mit der Annahme englischer Sitten offenbar der englischen Mahlzeitordnung zu. — Dafs die bezeichneten Momente im allgemeinen in direktem Verhältnis zu der Gröfse

und Betriebsamkeit der Städte wirken, liegt auf der Hand; doch ist nicht zu übersehen, dafs die kleinen Städte heute nicht mehr lose genug mit dem Weltgetriebe zusammenhängen, um sich auf die Dauer dieser Bewegung entziehen zu können.

Auf eine ethische Wertung dieses rastlosen modernen Treibens kommt es hier nicht im geringsten an; es handelt sich hier lediglich darum, festzustellen, wie die erwähnten psychologischen, physiologischen und gesellschaftlichen Thatsachen, deren Realität wohl nicht wird bestritten werden, auf die Lebenshaltung der höheren Schule bestimmend einwirken müssen. Denn es ist an der Zeit, die Forderung der Vernunft zu erfüllen, dafs die Anstalt, welche zum Teil die körperliche und fast ganz die geistige Entwickelung des edelsten Teiles der deutschen Jugend zu verantworten hat, ihre Arbeitszeit nicht mehr nach dem einzelnen Bedürfnis, d. h. nach den örtlichen Schulwegen und Essenszeiten,[9]) sondern allgemein nach Grundsätzen regele. Glücklicherweise steht hier das örtliche Bedürfnis nirgend[12]) mit der grundsätzlichen Forderung in einem beträchtlichen oder gar unlöslichen Widerspruche.

Zu 1. Das Glückstreben der Jugend ist naiver und darum robuster als das des Mannes, der sich über des Lebens Unverstand leichter mit Würde erhebt oder im Mantel des Pessimismus nicht weiter wundert. Daher ist der Sinn vor allem des Schülers darauf gerichtet, den längeren und anstrengenderen Teil der Tagesarbeit am Vormittage zu erledigen.[13]) Die Freude an der Freiheit des Mittwoch- und Sonnabendnachmittages, die in der Antwort der Berliner Jugend an den grofsen König als ein unantastbares Grundrecht empfunden wird, beruht nicht sowohl auf dem negativen Gefühl des Fernseins von der Schule, die mehr Schüler, als man meist annimmt, auch heute noch lieben, als in der zeitweiligen Freiheit des Gemütes von der unmittelbaren Schulsorge, dem Schulstachel (Rh. S. 174), die mit einer positiven Lustempfindung verbunden ist. Können wir nun nicht alle, auch nicht die meisten Nachmittage wegen der lehrplanmäfsig vorgeschriebenen Zahl der Unterrichtsstunden gewinnen — und es wäre das noch ein zweifelhafter Gewinn —, so müssen wir doch die Rücksicht, welche heute jeder Vorgesetzte gegen seine Untergebenen übt, nach dem Grundsatze: Maxima debetur puero reverentia der Jugend, für die überall, auch hier, das Beste gerade gut genug ist, durch möglichst ausgiebige a) Einschränkung und b) Entlastung des Nachmittagsunterrichts zuwenden. Zu diesem Ziele führen aber folgende beide Mafsregeln:

a) der bei weitem gröfsere Teil der Unterrichtszeit ist auf den Vormittag zu verlegen, d. h. für die noch immer übliche 2 Uhr-Stunde tritt allgemein die fünfte Vormittagsstunde ein, auch wenn diese um



12 Uhr beginnt. Die vor etwa 150 Jahren vollzogene Anpassung der höheren Schule an die veränderten Formen des Volkslebens (S. 124) mufs sich nach Mafsgabe des weiteren Fortschreitens dieser Veränderung jetzt zum zweiten Male allgemein durchsetzen; jene erstere Anpassung brauchte dazu 85 Jahre (1750—1835), diese zweite ringt seit etwa 1845, also auch bereits 45 Jahre, um den Sieg, der ihr früher oder später zufallen wird. Dann aber wird diese Zeiteinteilung auch nicht ewig bestehen, sondern die weiter entwickelten Zustände des Volkslebens werden sich stets mit Naturnotwendigkeit die ihnen angemessenen Formen des Schullebens auch nach der Seite der Zeiteinteilung schaffen. Doch das ist die Sorge ferner Enkel. Für uns, meine Herren, weise ich darauf hin, dafs der bisher aus ethischen Gründen geforderte Umtausch der 2 Uhr-Stunde gegen die fünfte Vormittagsstunde von der pädagogischen Physiologie und Psychologie nicht nur zugelassen, sondern heute nach den Ergebnissen exakter Forschung mit allergröfstem Nachdrucke gefordert wird. Die Kürze der mir zu Gebote stehenden Zeit bestimmt mich zu dem schweren Verzicht auf eine auch nur kurze Darlegung der Methoden und Besprechung der Ergebnisse der seit 1890 von Physiologen und Pädagogen eifrig der Ermüdungsfrage, von der die Entscheidung der Nachmittagsunterrichtsfrage im Grunde abhängt, gewidmeten Experimentalforschung.[14]) Wem von uns. sollte aber die Thätigkeit der Mosso, Griesbach, Kraepelin, Kemsies, Richter, Ebbinghaus, Wagner, H. Schiller u. a. nicht wenigstens im allgemeinen bekannt sein? Ich gestatte mir hier nur den Rat an diejenigen Kollegen, denen der fünfstündige Vormittag durch die Umstände aufgedrängt und noch nicht befreundet geworden ist, sowie an diejenigen, welche dieser Einrichtung näher treten sollen oder wollen, zunächst die erste, wichtigere Hälfte des vortrefflich orientierenden Büchleins „Der Stundenplan“ von H. Schiller eingehend zu studieren und nach den Fingerzeigen dieser wertvollen Erörterungen der dort und bei Eulenburg-Bach, 2. Aufl., angegebenen Litteratur nachzugehen. Ganz besonderes Vertrauen verdienen hier die nach der Griesbachschen Methode ausgeführten Messungen des Dr. Wagner, die dieser, selbst Arzt und früher Assistent am physiologischen Institut der Universität Giefsen, dann Lehrer am Gymnasium zu Greiz, während seiner Zugehörigkeit zum pädagogischen Seminar am Neuen Gymnasium zu Darmstadt vorgenommen hat (Wagner, Unterricht und Ermüdung, Berlin, 1898). Ich hebe nur das gesicherte Ergebnis hervor, dafs bei fünfstündigem Vormittagsunterricht bis 1 Uhr von den Schülern die am Schlufs des Vormittags durch Messung festgestellte Ermüdung um 4 Uhr noch nicht überwunden war. Wenn um diese Tageszeit nach dreistündiger Pause, wo die Verdauung so ziemlich

beendet sein konnte, 84 % der Schüler noch nicht erholt waren, so kann man sich vorstellen, was eine Messung nach vierstündigem Unterricht bis 12 Uhr[15]) um 2 Uhr, auf der Höhe des Verdauungsvorganges, ergeben müfste. Weil in den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen zuweilen ein halb erhabenes, halb satirisches Lächeln über die „Verdauungsthätigkeit" zu Tage tritt (Pr. S. 72, Rh. S. 205 u. a.), so will ich hier noch das neueste, durch seine klassische Kürze schlagende Gutachten Griesbachs[16]) wirken lassen: „Da feststeht, dafs arbeitende Organe am meisten mit Blut versorgt sind, so befindet sich das Blut nach den Mahlzeiten, insbesondere nach der Hauptmahlzeit, zum gröfsten Teile in den Verdauungsorganen. Da ferner das Gehirn nur normal zu arbeiten vermag, wenn es in reichlichem Mafse durchblutet wird, nicht aber, wenn es, wie während des Verdauungsgeschäftes, relativ anämisch ist, so folgt, dafs bei der bei uns üblichen Lebensweise ein wissenschaftlicher Unterricht bald nach der Mittagsmahlzeit gleich schädlich für Nervensystem und Verdauungsorgane ist." (Gesunde Jugend, I, 1, S. 15 ff., 15. Mai 1901.) — Es ist zweitens hervorzuheben, dafs bei fünfstündigem Vormittagsunterricht die Ermüdung am Ende der fünften Stunde im Mittel nicht gröfser gefunden wurde als nach der ersten, ein Ergebnis, zu welchem schon 1896 G. Richter (Lehrpr. und Lehrg., Heft 45, S. 1—37) auf anderem Wege gelangt war. Die Aufeinanderfolge von fünf Vormittagsstunden ist also hygienisch unbedenklich.[17]) In diesem Frühjahr hat der Italiener Dr. Josef Bellei seine Versuche veröffentlicht, welche erweisen, dafs am Ende des Nachmittages die schlechteste Leistung des ganzen Tages liegt, und dafs der Vormittagsunterricht, wenn er auch nicht ermüdend wirkt, doch die geistige Energie der Kinder in dem Mafse verbraucht, dafs sie am Nachmittage selbst eine geringe geistige Arbeit ohne erhebliche Ermüdung nicht leisten können. — Diese Ergebnisse nimmt auch H. Schiller, der die betreffenden Methoden mit gar kühler Kritik begleitet und manche voreilige Folgerung ergebnisfreudiger Forschung ablehnt, als gesichert an,[18]) was ich für diejenigen Herren, welche ohne pädagogische Autorität dem Spruche der Physiologie nicht vertrauen möchten, ausdrücklich betone.

Da hiernach die 2 Uhr-Stunde für positiv gesundheitsschädlich, die fünfte Vormittagsstunde aber als durchaus zulässig anzusehen ist, so liegen nicht mehr, wie O. Jäger 1890 noch annehmen konnte, die entscheidenden Gründe auf dem eigentlich pädagogischen Gebiete (Rh. S. 208). Entscheidend ist der Spruch (S. S. 271): „Die Gesundheit ist ein zu kostbares Gut, als dafs die Schule sie durch ihre Einrichtungen gefährden dürfte", — nur ist nicht, wie man damals noch meinen durfte —, die

fünfte Vormittagsstunde, sondern die 2 Uhr-Stunde die gesundheitsgefährdende.

b) Die erleichternde Verteilung der Unterrichtsfächer auf die Vor- und die Nachmittage ergiebt sich aus dem allgemeinen Grundsatze, dafs jenen die schwere oder strenge, diesen die bequemere und leichtere Arbeit zukommt. Für den Nachmittagsunterricht mufs also der unmittelbaren Schulsorge Druck von dem Schüler genommen, ihm Unbefangenheit und Freiheit des Gemütes gewährleistet, ja ein positives Behagen ermöglicht werden, die Bedingung der vollen seelischen und auch körperlichen Erholung nach der Ermüdung des Vormittags. Das gilt von allen Schülern, insbesondere aber von den schwachen, die dem Unterricht mit Furcht entgegensehen; ununterbrochene Angst führt zum Zusammenbruch solcher mit angeborener Minderleistungsfähigkeit oder Anlage zu Nerven- und Geisteskrankheiten. Zwar kann die Forderung des 72. Naturforscher- und Ärztetages, der im vorigen Jahre unter Griesbachs Vorsitze für die Unterrichtszeit verlangte, dafs der Vormittag der Arbeit, der Nachmittag der Erholung, natürlich edler Erholung, gehören müfsten, ebensowenig strenge in der Schule wie im Leben erfüllt werden; aber es genügt auch, wenn bei weitem die leichteren Gegenstände dem Nachmittage zugeschoben werden. Es sind also zunächst solche Fächer[19]) auf die Nachmittage zu legen, α) wozu keine Vorbereitung gehört, und β) wobei keine oder doch nur geringe Anstrengung des Gehirns durch Bildung und Verknüpfung von Begriffen zu leisten ist: also vor allem Gesang und Turnen; dann aber auch solche, welche von den Schülern freiwillig übernommen sind, also eine persönliche Neigung befriedigen und hierin zugleich eine Erleichterung enthalten, Englisch, Zeichnen für die oberen Klassen u. dergl., im allgemeinen also solche Stunden, denen viele freudig, alle aber ruhig entgegensehen, worin wesentlich das erleichternde Moment liegt.

Das Hebräische, dem gar viele Teilnehmer durch den Wunsch, auch wohl Zwang der Eltern zugetrieben werden, und das trotz seiner bei der Fremdartigkeit der Sprache grofsen Anforderungen an Aufmerksamkeit und Fleifs nicht im Rahmen des Vormittagsunterrichts unterzubringen ist, mufs aus diesen Gründen von dem Lehrplan des Gymnasiums, der multa mit sich führt, gestrichen werden. Nachdem vollends den klassischen Philologen gestattet ist, sich die Grundlagen ihrer Fachbildung aufserhalb des Gymnasiums zu suchen, wo sie wollen, kann für die Festhaltung des Hebräischen auf dem Gymnasium nicht mehr der Schein eines Grundes vorgebracht werden. Es ist ein lästiges corpus alienum im Schulorganismus.

Die gangbare, bisweilen verstimmende (Ps. S. 76) Unterscheidung

von wissenschaftlichem Unterricht, der auf den Vormittag, und technischem Unterricht mit Einschlufs des Turnens, der auf den Nachmittag zu legen sei, ist formalistisch und beruht auf keinem zutreffenden Einteilungsgrunde, indem eine Schreib- oder Zeichenstunde (Rh. S. 206), ja manche Gesangstunde junge Schüler zweifellos mehr ermüden kann, als eine frische Lektion im deutschen Lesebuche oder der Naturbeschreibung oder sogar eine Turnstunde. Es kommt hier eben nicht auf die inhaltliche Qualität des Faches an, sondern lediglich auf seinen Anspruch an die körperliche und geistige Thätigkeit des Schülers. Daher kann die Bezeichnung „Zusammenlegung des wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag" nicht für eine die Sache deckende gelten; diese ist „fünfstündiger Vormittagsunterricht".

Zu 2. Eine mäfsige Beteiligung der Jugend an Kraft und Gewandtheit vermittelnden sportmäfsigen Spielen und Liebhabereien, die auch bereits vielfach die Zeiteinteilung der Familien beeinflussen, sowie die von der Schulverwaltung angestrebte Kräftigung der Jugend durch Turnspiele oder Wanderungen, ferner die Pflege persönlicher Neigungen (Musik, Stenographie, Handfertigkeit u. a.) mufs die niemals das Leben aus dem Auge lassende Schule, soweit die ihr eigentümlichen Aufgaben nicht darunter leiden, durch weitgehende Befreiung oder doch Entlastung der Nachmittage ermöglichen.

Einer der lebhaftesten Gegner selbst einer Vermehrung der freien Nachmittage in Pr. (S. XXXXIV), der „alles beim Alten lassen will", hat recht, wenn er meint, dafs „die ganze Frage dem Zeitgeiste entspringe", — aber gewifs nicht dem, „welchem Geniefsen besser gefalle als ernste Arbeit und Anstrengung", sondern dem, der die Schablone, auch wenn sie durch ehrwürdiges Alter geweiht ist, ohne Scheu verläfst, sobald sie nicht mehr vor der Vernunft besteht.

Wie Lehrerkollegien von Anstalten, die den fünfstündigen Vormittagsunterricht aus mehr oder weniger langer Erfahrung kennen, dessen wohlthätige Einwirkung auf das Gesamtbefinden der Lehrer und Schüler rühmen, und wie weder Eltern noch Schüler noch Lehrer zu der früheren Einrichtung zurückkehren würden, ohne dafs ein Rückgang im Betragen oder in den Leistungen zu beklagen wäre, wird nachdrücklich an nicht wenigen Stellen der Direktoren-Verhandlungen hervorgehoben (vgl. auch Kotelmann bei Baumeister II, 2, S. 332).

Gestatten Sie mir nun noch, meine Herren, zwei einzelne Bemerkungen, welche mit unserem Gegenstande in unmittelbarem Zusammenhange stehen. Ich betone ausdrücklich, dafs es sich hierbei um Forderungen handelt, die nach dem heutigen Stande der Wissenschaft grundsätzlich zu erheben sind, deren Erfüllung aber durch besondere Hemmnisse

mancher Art nicht selten erschwert und oft unmöglich gemacht wird. Gilt doch für das Schulleben ganz besonders das Wort:

Leicht bei einander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stofsen sich die Sachen.

1. An vielen Anstalten wird der vier- oder fünfstündige Vormittagsunterricht im Winter um 8, in der verschieden abgemessenen warmen Jahreszeit um 7 Uhr begonnen. Die bekannten für diesen Wechsel bisher angeführten Gründe sind jetzt durch die Ergebnisse exakter Untersuchungen mindestens stark erschüttert. Das scholastische Wort von der aurora Musis amica hat zunächst für unsere Jugend eine beträchtliche Einschränkung erfahren infolge der Unrast, die seit den 70er Jahren unser Leben immer wilder rüttelt. Späte und nicht einfache Abendmahlzeiten, spätes Schlafengehen, oft im Banne erregender Eindrücke, Genufs von Wein oder starken Bieren, frühzeitiges Rauchen, besonders von Cigaretten, die verblendete Eltern ihren zuweilen noch in den Kinderschuhen stehenden Söhnen immer häufiger als Weihnachtsgabe und sonstige Festtagsangebinde überreichen, Blutarmut, in nicht geringem Umfange bereits auch mit ererbter Belastung zusammenhängende Konstitutionsschwäche, das alles im Verein mit der Schul- und der Vorbereitungsarbeit, sowie sportmäfsiger Anstrengung setzt unsere Jugend einer täglichen Ermüdung aus, die als alleiniges Ausgleichungsmittel ein reichlicheres Schlafmafs erfordert, als es früher für nötig oder gar für nützlich gehalten wurde. Nach den von dem vorsichtigen Prüfer H. Schiller als verhältnismäfsig sicher angenommenen Ergebnissen der psycho-physiologischen Forschung reichen die überlieferten sex septemve horae selbst für manchen normalen und gesunden Erwachsenen nicht mehr aus, sicherlich nicht für kränkliche, nervöse; für Kinder von 6—11 Jahren ist das Schlafmafs von 12—10 Stunden eher zu niedrig als zu hoch bemessen, aber auch 17—18jährige sollten nicht unter 10—9 Stunden schlafen. Mithin entspricht der Schulanfang um 7 Uhr um so weniger den Anforderungen der Hygiene, je jüngere Schüler in Betracht kommen. Grundsätzlich ist dieser also das ganze Jahr hindurch nicht vor 8, für die untersten Klassen nicht vor 9 Uhr anzusetzen. Ein früherer Anfang erscheint im Winter, wo wenigstens die jüngeren Schüler früher schlafen gehen, für diese rationeller als im Sommer.

2. Obgleich die sämtlichen lehrplanmäfsigen Stunden der VI und V im Raume eines fünfstündigen Vormittagsunterrichts untergebracht und also sämtliche Nachmittage diesen Klassen freigegeben werden könnten, wird dennoch diese Mafsregel durch einen pädagogischen und einen hygienischen Grund verhindert:



a) Eine völlige Beseitigung des Nachmittagsunterrichts würde bei den Schülern das in der ethischen, namentlich disziplinarischen Zugehörigkeit zur Schule begründete Gemeingefühl, eine Quelle von Tugenden und Thaten, nicht zur Entwickelung kommen lassen; besonders aber müfste dieses im Herzen des kleinen Knaben, wo es gerade kräftig Wurzeln schlagen soll, verkümmern, wenn dieser sich in den ersten Schuljahren nachmittags gänzlich vom Schulleben ausgeschaltet sähe. Auch würde dadurch der Schule ein disziplinarisches Mittel von Bedeutung entzogen.

b) Nachdem durch ästhesiometrische und ergostatische Messungen die frühere Überzeugung von dem hohen körperlichen und seelischen Erholungswerte des Turnens so vollständig widerlegt ist, dafs nunmehr diese Thätigkeit nach dem Ermüdungswerte allem wissenschaftlichen Unterrichte vorangestellt wird, darf das Turnen nicht weiter zwischen die Vormittagsstunden eingereiht oder ihnen angehängt, sondern mufs auch für VI und V auf Nachmittage gelegt werden.

Anmerkungen.

[1]) „Sechs Stunden hintereinander auch unter entsprechenden Pausen die Schüler beim Unterricht täglich sitzen zu lassen, wäre ein gröfseres Vergehen als Tierquälerei" (Ps. S. 76). S. S. 246, Anmerk., stellt fest, dafs selbst die eifrigsten Gegner des Nachmittagsunterrichts eine sechste Vormittagsstunde nicht wirklich empfohlen haben. In S. (S. 340) ist folgende These angenommen: „Einen mehr als fünfstündigen Vormittagsunterricht behufs Beseitigung oder Beschränkung des Nachmittagsunterrichts einzuführen, ist unstatthaft." Gegen die sechste Stunde sprechen sich auch sämtliche medizinische Sachverständigen-Kommissionen und -Deputationen aus, die S. S. 270 zusammengestellt sind. Dafs jedoch (ebendort S. 271) das Gesamtergebnis der Gutachten von medizinischer Seite beinahe (!) ein lauter Protest gegen die allgemeine Einführung der fünften Vormittagsstunde ist", wird der unbefangene Leser mit mir nicht finden.

[2]) Wenn das Urteil des Psychiaters von Krafft-Ebing, dafs die wenigsten Menschen im stande sind, länger als drei Stunden angestrengt geistig zu arbeiten (S. S. 269), richtig wäre, so würde sich eine Beratung unseres Gegenstandes von vornherein erübrigen. Es scheint aber allein dazustehen. Und dann stellt auch angestrengte geistige Schülerarbeit in der Klasse eine bei weitem geringere Funktion dar, als sie der strenge Sinn dieses Wortes bedeutet, und auch im strengen Sinne des Wortes vermag doch nach der täglichen Erfahrung eine recht beträchtliche Menge Menschen erheblich mehr zu leisten. Woher sonst die Hochflut der wissenschaftlichen Litteratur, von der belletristischen ganz abgesehen, auf allen Gebieten, zu der nicht wenige Schriftsteller nur „nebenamtlich" beizutragen vermögen?



[3]) In der Verhandlung unseres Gegenstandes wurde von „einer rückläufigen Bewegung“ gesprochen. Diese Bemerkung bezieht sich wahrscheinlich auf das Vorgehen des Magistrats der Stadt Breslau, der 1895 an die Hygienische Sektion der Schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur eine Beschwerde über den fünfstündigen Vormittagsunterricht richtete und unter Hinweis auf die Abspannung und nervöse Überreiztheit der Schuljugend um eine gutachtliche Äufserung zu weiterem Vorgehen bat. Auf diese Veranlassung schlug Professor Dr. H. Ebbinghaus Versuche vor, die geistige Leistungsfähigkeit von Schulkindern in exakter Weise zu prüfen, die unter seiner Leitung ausgeführt wurden. Festgestellt wurde, dafs die Ermüdung in der fünften Vormittagsstunde in den unteren Klassen stärker ist als in den oberen. Ob aber diese Ermüdung schädlich sei, ist nicht festgestellt worden (Seidenberger im „Gymnasium“ 1900, S. 229). Dafs diese Messungen eine praktische Folge für Breslau oder andere Städte herbeigeführt haben, ist mir nicht bekannt, aber unwahrscheinlich.

[4]) Den Lehrern wird in dem Kampfe um den Nachmittagsunterricht von Direktoren oft mit einem Mifstrauen entgegengetreten (quod volunt, credunt. Pr. S. 158), welches sich schon durch das immer breitere und festere Eintreten von Direktoren, Provinzialschulräten (z. B. S. S. 305), Oberpräsidenten (z. B. von Wolff S. S. 306, vgl. meine Anmerk. 10) für die Neuerung als ungerechtfertigt erwiesen hat. Wie es unrichtig ist, dafs die Bewegung aus Lehrerkreisen stamme (Rh. S. 203. Vgl. meine Anmerk. 5), so war es und ist es unbillig, den Hang einer gewissen Kategorie von Lehrern zur Bequemlichkeit als deren Beweggrund hinzustellen (scharf abgefertigt Ps. S. 60) gegenüber der hohen und verdienten Anerkennung, welche vielfach von den vorgesetzten Behörden, von Parlamentsrednern und Tagesschriftstellern jeder Parteistellung der Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue des höheren Lehrerstandes ausgesprochen ist. Ungerechtfertigt ist der satirische Seitenblick auf einen Referenten, der in dem gewissenhaften Bestreben, alle Seiten seines Gegenstandes zu berühren, auch das Wohlbefinden des Lehrers „liebevoll berücksichtigt“ (Pr. S. 159). Dafs sich gegen eine solche Auffassung in den Posener Teilberichten „eine gewisse Animosität“ geltend machte (Ps. S. 60), war nur natürlich; in der That war diese Animosität, wie mir erinnerlich, mehr als „eine gewisse“. Jedenfalls wäre es, sagen wir schlechtweg besser gewesen, die Schatten der „Kneipe und Kegelbahn“, sowie des „Skattisches“ nicht in diese Bewegung fallen zu lassen. Ob „darüber sich zu entrüsten“ nach dem Korreferenten Rh. „kindisch“ ist, kann bezweifelt werden; unzweifelhaft kindisch aber ist sein Beweis dieser despotischen Behauptung, der zur Erheiterung nachgelesen zu werden verdient (Rh. S. 203). — Schwer wird die Behauptung eines Posener Teilberichterstatters, dafs an dem kurzen Durchschnittsalter der Lehrer, $56^9/_{10}$ Jahre, der Nachmittagsunterricht nicht ohne Schuld sei, zu beweisen sein. Kräftigend freilich wirkt er ganz gewifs nicht. Übrigens war nach der Denkschrift der vom Herrn Minister eingesetzten Kommission das durchschnittliche Lebensalter der von 1884—1898 im Amt gestorbenen Oberlehrer 54,79 Jahre, das Pensionirungsalter 63,09 Jahre. Auffallend wenig findet man das Wort von Claus (Pr. S. 167) beachtet: „Die Jugend kommt bei der Zusammenlegung besser fort als der Lehrer, der in steter und höchster Anspannung aller edelsten Sinne und Organe dasteht. Er kann bei der neuen Einrichtung allerdings wohl an der Grenze anlangen, über welche die menschliche Kraft nicht ohne ernste Gefahr hinüberschreiten darf oder wo sie erschöpft ablassen mufs, während die Last der Jugend sich auf mehrere Schultern verteilt“.

[5]) Dem Korreferenten Rh. (S. 204) scheint es gewifs, dafs der Vorschlag, den Vormittag bis zum äufsersten zu belasten, nicht aus Elternkreisen stammt. Das Gegenteil lehrt ein Blick auf die Zusammenstellung in meiner Anmerk. 11. Danach sind in

Schlesien die städtischen Anstalten mit der neuen Einrichtung vorgegangen, d. h. es hat thatsächlich „eine spontane Strömung des Publikums auf die Neuerung hingedrängt“, (was Rh. S. 204 nicht beobachtet ist). Die sehr vernünftigen Erklärungen von Kölner Eltern gegen den Schulanfang um 7 Uhr (vgl. meinen Bericht S. 40) haben mit unserer Frage nichts zu thun. In Stettin ist die Bewegung von einer Petition der Kaufmannschaft ausgegangen. (Rh. S. 384.)

[6]) Paulsieck, der aus einem Gegner der Neuerung in vier Jahren zu einem warmen Freunde derselben geworden ist, teilt (S. S. 307) mit, dafs von den Schülern des Realgymnasiums zu Magdeburg 23 keinen, 163 : 1, 285 : 2, 275 : 3 und nur 9 : 4 freie Nachmittage haben. An jedem Nachmittage findet dort von 3—7 Uhr irgend welcher Unterricht statt, und so ist es auch am Gymnasium zu Beuthen O/Schl., wo aber der Sonnabendnachmittag völlig frei ist.

[7]) Der Artikel „Zur Frage des Nachmittagsunterrichts“ von Dr. Schotten, Direktor der Oberrealschule zu Halle, im 1. Hefte der neuen Zeitschrift „Gesunde Jugend“, 15. Mai 1901, S. 24—42 bewegt sich ganz auf der Linie der in Betracht kommenden pädagogischen Litteratur vor 1890. Ich habe ihn erst nach Vollendung meines Berichtes kennen gelernt, aber nicht die geringste Förderung daraus gewinnen können und nichts an dem meinen zu ändern brauchen. Dafs in dem Inauguralhefte einer neuen Zeitschrift, die mit unter Griesbachs Namen hervortritt, ein Aufsatz über den Nachmittagsunterricht die pädagogische Psychologie und Physiologie gar nicht erwähnt, geschweige denn berücksichtigt, befremdet. Der Verfasser spricht nur einmal von Ärztekammern (S. 25 Anmerk.) und vom Hygieniker inbetreff des Unterrichtsanfanges (S. 27 Anmerk.). Einmal stellt er die Frage: Was sagen hierzu die Ärzte? (S. 30). Diese Frage war nicht offen zu lassen, sondern nach dem heutigen Stande der Wissenschaft zu beantworten. „Und da mufs zunächst von gewissenhaften Ärzten unparteiisch [gewissenhafte Ärzte entscheiden nicht anders als unparteiisch] entschieden werden, ob nicht die Zusammendrängung des Unterrichtes u. s. w.“ (S. 41). Das ist entschieden. Auch verschafft dem Verfasser keineswegs Vertrauen der Umstand, dafs er überlegen auf diejenigen herabsieht, welche „die Frage nach dem Wegfall des Nachmittagsunterrichts von neuem auf die Tagesordnung gesetzt“ haben, „freilich — wie es mir fast scheinen will — ohne dafs man hinreichende Bekanntschaft mit den früheren Erörterungen über diesen Gegenstand besitzt“ (S. 41) und Grund zu haben meint zu der Annahme, „dafs sehr viele [es ist vorsichtigerweise keiner genannt, wäre auch schwer gewesen] an die Lösung des Problems herangehen, ohne sich bewufst zu sein, was ihre Vorgänger gewollt und geleistet haben“ (S. 29) — selbst aber gesteht, „nur die späteren Arbeiten zur Hand zu haben, die auf den früheren aufbauen“: er kennt von den beiden wichtigsten Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen die erste, preufsische, nur vom Hörensagen: von der letzten, Rheinischen, aber hat er nicht einmal gehört. „Die letzte Direktoren-Versammlung, die sich mit der Frage .... beschäftigte, war die der Provinz Sachsen im Jahre 1889“ (S. 39). Aber auch die Posener und die Sächsischen Verhandlungen, die Quellen seiner Sachkenntnis, hat er garnicht aufmerksam gelesen: sonst würde er gefunden haben, dafs seine beiden neuen Vorschläge dort bereits berührt oder ausdrücklich behandelt sind. 1. Er empfiehlt, die Schüler bezüglich des Nachmittagsunterrichts in drei Stufen, untere, mittlere, obere Klassen getrennt zu behandeln. In den S. (S. 270) abgedruckten Gutachten ärztlicher Kommissionen ist bereits von einer Unterscheidung der unteren und der oberen Klassen die Rede, und S. 271 wird auf die „ernste Gefahr“ hingewiesen, dafs die fünfte Vormittagsstunde „der Gesundheit wenigstens jüngerer Schüler Schaden bringe“. Aus Rh. (S. 162) hätte der Verfasser ersehen können, dafs der Referent für das Gymnasium zu Essen seine These: „Der Vormittags-

unterricht empfiehlt sich für alle Klassen" durch den Zusatz einschränkte: „vielleicht mit Ausnahme der Sexta", und dafs dem Direktor des Gymnasiums zu Koblenz eine Abwägung der Schülerleistungen unter der neuen Tagesordnung gegen die alte auferlegt war (Rh. S. 382), aus der sich ergab, dafs in VI bis U III und in O I diese nicht schlechter, dagegen in O III bis U I diese wesentlich geringer waren. Rh (S. 386): „Der Vorsitzende bedauert, dafs man bei den Anträgen keine Scheidung zwischen den Schülern der unteren und der oberen Klassen gemacht habe." Also auf den Gesichtspunkt der Klassenstufen ist längst Bedacht genommen worden. — 2. Nach dem Verfasser ist es „als Thatsache zu konstatieren, dafs man auf den Gedanken, den Nachmittagsunterricht (bei vierstündigem Vormittagsunterricht) erst um 3 Uhr zu beginnen, nicht gekommen ist (S. 28). „Ich komme auf meinen Vorschlag zurück" (S. 30). Sollte kein Mensch auf diesen sublimen Gedanken gekommen sein? Schon in Pr. (S. XXXXV) wurde die Frage des Berichterstatters: „Ist nur der Anfang des Nachmittagsunterrichts später anzusetzen, von 3—5 oder von 4—6?" abgelehnt. Die 4. These des Ps. Berichterstatters lautet: „Wo ein Kollegium im Hochsommer statt um 2 erst um 3 Uhr den üblichen Nachmittagsunterricht will beginnen lassen, mag dies gestattet sein." In S. (S. 305) aber fafst einer der Provinzialschulräte seine Ausführungen dahin zusammen: „also prinzipiell alte Teilung vorzuziehen; nur verlege man den Nachmittagsunterricht auf 3 bis 5 Uhr." — Ferner. Der von der Kgl. Deputation für das Medizinalwesen 1869 zur Warnung aufgestellte „fleifsige Student, der nur schwer fünf aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden verträgt" und sich daher mühsam durch alle Direktoren-Versammlungen schleppte, war in Rh. (S. 187 ff.) endlich abgethan und von H. Schiller durch seine dem ärztlichen Gutachten widersprechenden Ausführungen über die Eigenart der geistigen Schüleranspannung beim Unterricht (Der Stundenplan, S. 29) vollends zur Ruhe gebracht worden. Bei Schotten, der diesen Vorgang nicht kennt, tritt er redivivus auf. Auch Virchow, der durch irgend ein Versehen in die Verhandlungen Pr. hineingezerrt war, mufs wieder mit einem sehr kräftigen Ausdrucke, den er auf Befragen schon 1879 (Ps. S. 78) in bündigster Weise abgelehnt hat, als Eideshelfer gegen den fünfstündigen Vormittagsunterricht auf den Plan treten. Der Verfasser nennt diese niemals gethane Äufserung (sie „sollte von Virchow herrühren" S. 38) und jene abgethane „zwei gewichtige Aussprüche" die „nicht verschwiegen werden dürfen". — Wenn man liest von den „vielen Ausruhstunden, die früher zwischendurch vorkamen, wie Religion, Naturgeschichte, Erdkunde u. a.", traut man seinen Augen nicht. Dafs bei langweiligen Lehrern sich manche Schüler manchmal eine Stunde ausruhten, aber auch heute noch ausruhen, ist gewifs; aber drei der wichtigsten Lehrfächer („u. a."!) generell als „Ausruhstunden" früherer Zeit zu bezeichnen, dafür werden dem Verfasser weder die betreffenden älteren Lehrer noch die Manen jener oft hervorragenden Schulmänner günstig sein! — Die Erwartung, dafs „wohl auch von denen, die von ihrem Standpunkte aus geneigt sind, andere, z. B. sanitäre Interessen in die erste Linie zu rücken", nicht wird bestritten werden können, „dafs die rein pädagogische Gruppe von Erwägungen die wichtigste ist und bleiben mufs (S. 25), kann nur als naiv bezeichnet werden. — Aussprüche, wie dieser: „Man kann hieraus ersehen, dafs die Sache nicht einfach mit dem Worte ‚fort mit dem Nachmittagsunterricht' abgemacht ist" sind banal. Sollte das wirklich ein Mensch bisher angenommen haben? Ebenso (S. 29), nachdem der Verfasser mitgeteilt, dafs in Ps. gegenüber Pr. nichts neues vorgebracht ist, die Frage: „Was sagen dazu diejenigen, [nennen!] welche glauben, mit unserer Frage etwas Neues in Anregung zu bringen?" Glaubt es denn heute einer? U. s. w. — Im ganzen ist der Aufsatz ein opus tumultuarium; das ihm zugewandte geringe Quantum an oleum et opera ist verloren. „Der vorliegende Artikel", der „seiner ganzen Anlage nach den

Charakter des Orientierenden tragen soll" (S. 42), müfste dazu viel gediegener gearbeitet sein. — Zur Sache sei bemerkt: 1. Aus den im Bericht S. 140 beigebrachten Gründen bin auch ich für vierstündigen Vormittagsunterricht der Klassen VI bis V. 2. Der alte Vorschlag, bei vierstündigem Vormittagsunterricht den Nachmittagsunterricht auf 3 bis 5 Uhr zu verlegen, erledigt sich durch die Ausführungen meines Berichts S. 132 ff. Es geht gegen die auf möglichst frühen Feierabend gerichtete Tendenz unserer Zeit und ist daher heute garnicht mehr annehmbar.

[8]) Ich bemerke dazu aus meiner Erfahrung, dafs 1871 „sofort nach eingetretenem Waffenstillstand unsre Truppen durch Exerzieren, Griffe-Üben, Besichtigungen u. s. w." keineswegs „so scharf" in Anspruch genommen wurden. Das ist eine gesinnungstüchtige Sage. Sondern man liefs uns humaner und sehr verständiger Weise auskömmlich Mufse, das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden. Was den Hinweis auf die „gröfste Erziehungsanstalt unseres Volkes, das Heer" und auf Steinmetz insbesondere betrifft, so wolle man doch nie vergessen, dafs das Gymnasium kein Exerzierplatz, seine Aufgaben und Methoden feinere und seine Schüler keine Feldsoldaten sind. Wenn schon das Kriegsmaterial nur im Notfalle rücksichtslos angespannt und geopfert werden darf, wie wäre es zu verantworten, wenn man eine solche Behandlung ständig für die im Haine der Musen zu friedlichen Zielen wandelnde Jugend zum Vorbilde nehmen wollte? Vergleiche dieser Art hinken auf allen Füfsen.

[9]) Zusammenstellung der Hauptsätze, welche über den Nachmittagsunterricht von den bisherigen Direktoren-Versammlungen ausgesprochen worden sind:

Pr.: Der Wegfall des Nachmittagsunterrichts unter Vermehrung des Vormittagsunterrichts ist weder prinzipiell zweckmäfsig (gegen 4 Stimmen), noch ist er es in Städten, deren Gröfse und Lebensverhältnisse ihn wünschenswert machen (gegen 5 Stimmen).

Ps.: Prinzipiell empfiehlt es sich nicht, . . . den gesamten Unterricht auf den Vormittag zu legen, die Nachmittage aber frei zu lassen.

Prinzipiell empfiehlt sich auch das nicht, den gesamten obligatorischen Unterricht auf den Vormittag zu legen, den fakultativen und das Turnen allein auf den Nachmittag.

S.: Wo nicht die örtlichen Verhältnisse zur Beseitigung des Nachmittagsunterrichts nötigen, da ist derselbe beizubehalten.

In gröfseren Städten erscheint die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts ratsam.

Rh.: Wo die örtlichen Verhältnisse es nahe legen, ist die Verlegung des wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag als zulässig zu erachten.

[10]) Der einzige Laie, welcher sich meines Wissens zur Sache geäufsert hat, legt in S. schon 1889 (S. 306) den Stand unserer Frage in klarer und auch für die Gegenwart noch vollkommen geltender Ausführung dar. Es ist der damalige Oberpräsident v. Wolff: „Die Entwickelung der Frage in den grofsen Städten schreitet im Sinne der Zusammenlegung des Unterrichts immer weiter fort. Hier ist er nirgends wieder abgeschafft. Die sanitätlichen Verhältnisse der grofsen Städte, Luft, Licht und weite Wege sind der Jugend, die daselbst meist nervös ist, nicht günstig. Sind aber trotzdem die sanitären Bedenken gegen die Neuerung in den grofsen Städten mehr und mehr gewichen, so ist auf die praktische Möglichkeit und auf das Vorteilhafte der Zusammenlegung auch in kleineren Städten um so mehr zu schliefsen, als ihre Jugend eine gesundere zu sein pflegt. Der kindliche Körper ist der Mehrforderung gegenüber anpassungsfähig;

allerdings müssen die Pausen, die eher reichlich als knapp zu halten sind, vernünftig eingeteilt werden. — Die Lehrer sehen diese Neuerung meist als eine Erleichterung an und sind mit der besseren Zeiteinteilung zufrieden, die Schüler scheinen alle einverstanden, und was die Eltern anbetrifft, so kommen die Anträge auf Zusammenlegung meist aus ihren Kreisen. Auch handelt es sich nicht um völligen Wegfall des Nachmittagsunterrichts; selbst nach der Beschränkung desselben kommt kaum ein völlig freier Nachmittag heraus. Dafs die Kinder am Nachmittag den Eltern zur Last fallen, kann nur in beschränktem Mafse stattfinden, denn unsere Anstalten sind vorzugsweise für gebildete Kreise berechnet; die weniger gebildeten müssen für Aufsicht und Zucht, wenigstens am Nachmittag, selbst zu sorgen wissen. — Die Schulverwaltung kann also unbedenklich — aufser in kleinen Städten, wo das Mittagessen sehr früh fällt — die Gesuche um Zusammenlegung des Unterrichts bewilligen". Bezüglich dieser kleinen Städte vgl. jedoch meine Anmerk. 12.

[11]) Für S. (S. 281) waren etwa 40 fremde Anstalten mit fünfstündigem Vormittagsunterricht über ihre Erfahrungen befragt worden. Von den betreffenden Direktoren „traten 30 voll und ganz für die neue Ordnung ein", nur 4 wiesen sie ab, einer war nicht prinzipiell für sie, würde aber einer Rückkehr zum früheren Modus widerraten. Einen Einblick in das Fortschreiten der neuen Einrichtung vermitteln S. (S. 274 ff.) und Rh. (S. 157 ff.). Ihren gegenwärtigen Stand in der Provinz Schlesien stellt folgende Übersicht dar:

Die höheren Lehranstalten der Provinz Schlesien

I. mit fünfstündigem Vormittagsunterricht:

(Stadt, Einwohnerzahl in Tausenden, Art der Anstalt, Beginn der neuen Einrichtung, mit einem * bezeichnet, wo diese sogleich mit der Gründung der Anstalt eingeführt wurde.)

1. Breslau, 422,7. st. R. I, 1863*.
2. Breslau, 422,7, st. G. z. St. Elisabeth, um 1870.
3. Breslau, 422,7, st. G. z. St. Maria Magd., um 1870.
4. Breslau, 422,7, st. G. u. Rg. z. hl. Geist, um 1870.
5. Breslau, 422,7, st. R. II, um 1870.
6. Gleiwitz, 52,4, st. u. kgl. O. R., um 1870.
7. Breslau, 422,7, st. Joh.-G., 1872*.
8. Tarnowitz, 11,9, kgl. Rg., 1872.
9. Breslau, 422,7, st. kath. R., 1872.
10. Breslau, 422,7, st. O.-R., 1874*.
11. Breslau, 422,7, st. Rg. am Zwinger, 1875.
12. Breslau, 422,7, kgl. St. Matthias-G., 1875.
13. Königshütte, 57,9, kgl. G. 1877*.
14. Waldenburg, 15,1, st. G., 1878.
15. Breslau, 422,7, kgl. Friedrichs-G., um 1880.
16. Breslau, 422,7, kgl. Wilhelms-G., 1885*.
17. Bunzlau, 14,6, kgl. G., 1887.
18. Görlitz, 80,9, st. R., 1891.
19. Glogau, 22,1, kgl. kath. G., 1893.
20. Reichenbach, 15,1, kgl. Rg., 1893.
21. Glogau, 22,1, kgl. ev. G., 1894.
22. Kattowitz, 31,7, st. G., 1896.
23. Görlitz, 80,9, st. G., 1896.

24. Ratibor, 25,2, st. Rpg., 1897.
25. Beuthen O/Schl., 51,4, st. R., 1897*.
26. Oels, 10,6, kgl. G., 1897.
27. Oppeln, 30,1, kgl. G., 1898.
28. Ratibor, 25,2, kgl. G., 1898.
29. Kattowitz, 31,7, st. R., 1898*.
30. Neifse, 24,3, kgl. G., 1898.
31. Neifse, 24,3, st. Rg., 1899.
32. Glatz, 14,9, kgl. G., 1899.
33. Gr.-Strehlitz, 5,8, kgl. G., 1899.
34. Gleiwitz, 52,4, kgl. G., 1899.
35. Zaborze, 69,5, Gemeinde-Pg., 1900*.
36. Frankenstein, 9,9, st. Pg., 1900.
37. Wohlau, 4,7, kgl. G., 1900.
38. Beuthen O/Schl., 51,4, kgl. G., 1900.
39. Liegnitz, 54,8, kgl. R.-A., 1900.
40. Myslowitz, 13,4, st. Pg., 1900*.
41. Lauban, 13,8, st. G., 1901.
42. Liegnitz, 54,8, st. G., 1901.
43. Liegnitz, 54,8, st. R., 1901.

II. mit vierstündigem Vormittagsunterricht:
(Stadt, Einwohnerzahl, Art der Anstalt, Gründungsjahr.)

1. Schweidnitz, 28,4, st. G., 1708.
2. Brieg, 24,1, kgl. G., 1569.
3. Grünberg, 21,0, st. Rg., 1853.
4. Neustadt O/Schl., 20,1, kgl. G., 1860.
5. Hirschberg, 17,9, kgl. G., 1712.
6. Sagan, 13,4, kgl. G., 1628.
7. Jauer, 13,0, kgl. G., 1865.
8. Striegau, 12,9, st. Pg., 1870.
9. Leobschütz, 12,6, kgl. G., 1752.
10. Kreuzburg, 10,2, kgl. G., 1873.
11. Freiburg, 9,9, st. Rg., 1874.
12. Ohlau, 9,2, st. G., 1853.
13. Strehlen, 8,9, kgl. G., 1873.
14. Landeshut, 8,2, st. Rg., 1709.
15. Sprottau, 7,8, st. Pg., 1866.
15. Patschkau, 6,0, st. G., 1870.
17. Löwenberg, 5,3, st. R., 1870.
18. Plefs, 4,9, kgl. G., 1742.

[12]) Die vorstehende Tabelle lehrt, dafs die Gröfse oder Kleinheit der Städte in neuester Zeit aufgehört hat, das Unterscheidungsmerkmal für fünf- oder vierstündigen Vormittagsunterricht abzugeben. Das Sonderleben der kleinen Städte verliert eben mit dem steigenden Verkehr immer mehr von seinen Schranken und nähert sich dem Weltleben an. Man kann auch für die kleine Stadt, wenn sie nicht vorwiegend Ackerbau treibt, also ein gröfseres Dorf ist und daher keine höhere Schule haben sollte, als Mittagsessenzeit, soweit ihre Einwohnerschaft für die höhere Schule in Betracht kommt,

1 Uhr annehmen. Denn welches sind die Schülerelemente? 1. Söhne von Anstalts lehrern, Land- und Amtsrichtern, Staats- und Rechtsanwälten, Ärzten, Pastoren, Offizieren, Magistrats-, Subaltern- und Unterbeamten aller Art, deren Amt ihren Familien das Mittagsmahl um 1 Uhr und später zuweist. Die Mahlzeit dieser Schüler ist erst kurz vor 2 Uhr beendigt, ein gefährliches Ding bei Festhaltung der 2 Uhr-Stunde. 2. Pensionäre, deren Tischordnung einfach durch eine Anordnung der Schule geregelt werden kann. 3. Von aufserhalb hereinkommende Schüler, die einerseits zum Teil in jedem Falle mit dem Mittagessen Schwierigkeiten haben, andrerseits jede Befreiung des Schulnachmittags freudig begrüfsen. 4. Wenige Söhne von städtischen Ackerbauern, Handwerkern, Arbeitern u. dgl., denen zuweilen schon die 12 Uhr-Mittagszeit zu spät liegt. Diese müssen sich der Mehrheit fügen. Man handelt hier inhuman, wenn man aus Humanität das Interesse der zahlreicheren Familien aus der sozialen höheren Volkschicht zu Gunsten der sozialen Minderheit preisgibt. Es ist zweckmäfsig, hier auch auf folgendes Wort von H. Schiller (der Stundenplan S. 19) über die kleinen Städte hinzuweisen: „Man thut hier gerade so, als beständen für diese Ausnahmezustände des menschlichen Seelenlebens. In der That ist aber meist nur das Hängen am Hergebrachten neben der Sorge mafsgebend, was man mit den Kindern anfangen sollte, wenn sie nicht auch einige Stunden des Nachmittags die Schule in Aufsicht und Verwahr nähme. Der Unterricht beginnt um 2 Uhr, also zu einer Zeit, wo die Verdauung noch nicht beendet ist; die [beseitigende] Wirkung der Mahlzeit bezüglich der Ermüdung wird durch zweistündigen Unterricht völlig aufgehoben, und nach dem Unterricht müssen die Schüler alsbald wieder — und gerade im Winter — an ihre Hausarbeiten gehen. Diese physiologisch und psychologisch verkehrten Verhältnisse werden zwar einigermafsen durch die guten Luftverhältnisse, die einfachere Lebensweise und die ländliche Ruhe dieser kleinen Städte kompensiert; aber sie erklären zum Teil, warum auch hier bereits die Zeitkrankheiten der Neurasthenie, Bleichsucht und Skrophulose in grofser Ausdehnung auftreten." Fügen wir noch ein beachtenswertes Wort aus Rh. (S. 171) hinzu: „Dafs von Beamten, Offizieren, Gelehrten, Künstlern die Nachmittagsarbeit vor 3 Uhr aufgenommen wird, kommt gewifs nur in den allerseltensten Fällen und als Ausnahme vor. Alle diejenigen, welche nicht nur blofs mechanische Thätigkeit zu üben haben [und auch gar viele mit blofs mechanischer Thätigkeit!] gönnen sich, wenn es irgend möglich ist, nach der Arbeit des Vormittags einige Stunden geistiger Ruhe . . . Nur die Schule beginnt ihre Thätigkeit nach kurzer Mittagspause und steht damit in Widerspruch mit der herrschenden Gewohnheit der gebildeten Stände."

13) Der Berichterstatter für Ps. (S. 69) erwartet von jedem billig denkenden Direktor, dafs er nicht einigen Kollegen alle Nachmittage besetze, andern alle freilasse, und männiglich weifs, welche Mühe oft dieser Ausgleich erfordert. Ist nun also für den Lehrer eine ausgedehnte Nachmittagsfreiheit ein Gut — warum für den Schüler nicht? Ich bemerke, dafs oben nicht von älteren und schwächeren Kollegen, sondern von Kollegen schlechthin geredet wird, und dafs andrerseits auch unter den Schülern zartere und kräftigere Altersstufen, schwächere und robustere Individuen vorhanden sind, Unterschiede, die, will man sie an den Lehrern berücksichtigen, auch für die Jugend Geltung heischen.

14) „Durch die in der Neuzeit von hervorragenden Pädagogen und Ärzten (Griesbach, Wagner, Trüper u. s. w.) vorgenommenen Untersuchungen ist ein exakter Einblick in und über Einwirkung des Schulunterrichts im allgemeinen sowie über die einzelnen Unterrichtsgegenstände in einer bestimmten Reihenfolge und Andauer auf die Leistungsfähigkeit der Schüler, auf die Ermüdung, Aufmerksamkeit, Denk- und Gedächtnisfähigkeit gewonnen, welcher vollauf bestätigt, dafs ein irrationell

ausgeführter Schulunterricht einen krankhaften Einflufs auf das Nervensystem auszuüben, sehr wohl geeignet ist. (D. A. Baar, Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter, Leipzig, 1901. S. 53.)

[15]) Die Parallele von den Ochsen, welche man auch um 12 h. vom Joche abspannt (Ps. S. 81), in Erwägung zu ziehen, ist Geschmacksache; auch wird sie nicht für jeden gleich beweiskräftig sein. Die dort (S. 82) verlangte ὀλίγη δὲ τ' ἀνάπνευσις πολέμοιο bringt jetzt, aber besser, die neue Pausenordnung.

[16]) Ps. (S. 71) wird gesagt: „Man wird es einsichtigen und besonnen urteilenden Ärzten nur Dank wissen, wenn sie immer wieder die Aufmerksamkeit der Behörden, der Lehrer, der Schüler selbst [so weit gehe ich aber nicht!] auf bestehende Übelstände oder auf irgend welche drohenden Gefahren hinlenken und dadurch Schaden verhüten." Nun, hier erklingt das warnende Wort höchst einsichtiger und besonnener Forscher eindringlich genug. Darum befremdet und ist schwerer Verantwortung voll das jüngst aus pädagogischem Munde gehörte Wort, dafs, wenn es nach den Ärzten ginge, man so ziemlich nichts mehr essen und trinken dürfte, und dafs also das Urteil der Ärzte in pädagogischen Dingen wenig Beachtung verdiene.

[17]) Die neue Pausenordnung beschränkt die Ausdehnung des fünfstündigen Vormittagsunterrichts auf 4 Stunden und 10 Minuten, welche letzteren bei den zahlreichen Aus- und Einmärschen der Schüler auch noch daraufgehen werden, also auf 4 Unterrichtsstunden, die 5 Fächer enthalten. Damit sind die „Gegenstandsstunden", welche in Ps. (S. 62, vgl. S. 246) wegen der „gekünstelten und mit sehr viel Inkonvenienzen verbundenen Zeiteinteilung" bekämpft wurden, amtlich eingeführt. Man sieht: where there is a will, there is a way. — Die Schule mufs durch Belehrung und entsprechende Mafsregeln dafür sorgen, dafs die Schüler nicht nur in der ersten, sondern auch in der zweiten gröfseren Pause einige Nahrung zu sich nehmen, und das ist wichtig, da man, wie mit hungernden Truppen nicht fechten, so mit hungernden Schülern nicht erfolgreich arbeiten kann. Wie sich in Wesel (Rh. S. 185) und an vielen anderen Orten seit Jahren die Einrichtung bewährt hat, dafs auf dem Schulplatze Brötchen unter den Augen der Lehrer zum Verkauf dargeboten werden, so lasse ich die Schuldienerfrau nicht nur um 10 Uhr, sondern auch um 12 Uhr Brötchen, aber auch warme Wiener Würstel, an Fasttagen Käseschnitten und Eier unter Aufsicht feilhalten, wodurch die Schüler, ohne lukullischen Neigungen zu verfallen, bei Kräften erhalten werden und zugleich dem Schuldiener eine unschuldige Nebeneinnahme erwächst, welche mittels des dadurch erhöhten Diensteifers dieses Beamten wieder dem königlichen Dienste zugute kommt. Jede Nahrungsaufnahme beschränkt die Ermüdung, ohne dafs dabei Verdauungserscheinungen, welche den Unterricht schädigen könnten, ausgelöst würden. Diese treten nur nach der vollen Mahlzeit auf.

[18]) Eine Bestätigung von genügender Schwere erfahren sie durch die von H. Schiller selbst hervorgehobene Thatsache, dafs er diese durch exakte Messung gefundenen Thatsachen sämtlich schon auf dem Wege der Beobachtung gefunden und in einem Aufsatz: „Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie?" (Lehrpr. und Lehrg., Heft 14, S. 32—44) und in seiner Schrift: „Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit" (Frankfurt a. M., 1894, S. 39 ff.) schon einige Jahre früher verwertet habe (Der Stundenplan, S. 22): „ein sehr erfreuliches Ergebnis, um so erfreulicher, als diese Messungen noch lange nicht in dem Umfange angestellt sind, um für sich allein beweiskräftig zu sein".

[19]) Dafs „die fakultativen und technischen Stunden die Heimat der Unarten" sei und sie deshalb an Nachmittagen „besondere Inspektionen" erfordern würden (Pr. S. 165), wird heute kaum noch zugegeben werden.



Leitsätze.

1. Der Wegfall des Nachmittagsunterrichts ist bei der lehrplanmäfsig vorgeschriebenen wöchentlichen Stundenzahl nur für die Klassen VI und V möglich. Bezüglich der übrigen Klassen kann allein eine Verkürzung des Nachmittagsunterrichts unter entsprechender Ausdehnung des Vormittagsunterrichts in Frage kommen.

2. Die Entscheidung dieser Frage hängt wesentlich ab von dem relativen Unterrichtswerte der 2 Uhr-Stunde und der fünften Vormittagsstunde; eine sechste Vormittagsstunde ist unzulässig. Ethische und pädagogische Rücksichten stehen dabei an zweiter Stelle.

3. Sämtliche Gründe hygienischer, ethischer und pädagogischer Art ebenso zum Schutze der hergebrachten Zeiteintheilung wie zur Empfehlung des fünfstündigen Vormittagsunterrichts sind in Direktoren-Versammlungen, und zwar 1877 und 1879 bei noch geringem Umfange der sachlichen Erfahrung vorwiegend theoretisch, 1889 und 1890 vorwiegend auf Grund der gesammelten Erfahrungen gründlich und erschöpfend erörtert worden, wobei infolge der Unbestimmtheit des Objekts (Schulen, Klassen) und der Subjektivität der Beobachter der Widerspruch sowohl der Theorieen als auch der pädagogischen und ärztlichen Erfahrungen eine Vereinigung auch nur über einen der sehr zahlreichen Streitpunkte verhindern mufste: in allen ist Behauptung gegen Behauptung und damit die Verhandlung auf dem toten Geleise stehen geblieben. — Den Gegenstand zum fünften Male auf denselben Grundlagen zu erörtern, würde ebenso unfruchtbar sein.

4. Im letzten Jahrzehnt haben exakt methodische, von der Psychophysiologie der Ermüdungsfrage zugewandte Forschungen übereinstimmend und mit hinreichender Sicherheit einerseits die Schädlichkeit der 2 Uhr-Stunde, andererseits, unter der Voraussetzung etwa der gegenwärtigen Pausen, die unterrichtliche Brauchbarkeit einer fünften Vormittagsstunde erwiesen.

5. Widersetzt sich somit der 2 Uhr-Stunde die Natur, so ist anderseits das Glückstreben der Seele, das auf allen Gebieten eine Verkürzung und Erleichterung der Nachmittagsarbeit unter Ausdehnung der strengen Vormittagsarbeit zu gewinnen sucht, bei der Jugend in besonderer Stärke lebendig. Aus beiden gemeingiltigen Thatsachen ergiebt sich die allgemeine Forderung, den Nachmittagsunterricht

a) um die 2 Uhr-Stunde zu kürzen und diese als fünfte Stunde dem Vormittagsunterrichte zuzulegen,
b) durch Ausspannung des Schülers aus der unmittelbaren Schulsorge möglichst zu erleichtern. Das geschieht, wenn auf den Nachmittag nur solcher Unterricht fällt, welcher dem Schüler Freiheit des Gemütes verbürgt, also
    1. vorbereitungsloser und nicht das Gehirn anstrengender: Gesang und Turnen,
    2. freiwillig übernommener, in dem an sich ein erleichterndes Moment liegt.

6. Der Unterricht im Hebräischen ist aus dem Lehrplan zu streichen, da er
    1. bei grofsen Anforderungen an Aufmerksamkeit und Fleifs nicht im Rahmen des Vormittagsunterrichts Platz findet,
    2. von vielen Schülern aus Rücksicht auf den Wunsch der Eltern und auf Unterstützung, also widerwillig, gewählt wird, mithin überbürdet.

7. Die also begründete und geordnete Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Tageszeiten, welche nicht richtig als „Zusammenlegung der wissenschaftlichen Stunden



auf den Vormittag" bezeichnet würde, sondern „fünfstündiger Vormittagsunterricht" zu nennen ist, hebt alle bisher gegen den sogenannten Wegfall des Nachmittagsunterrichts vorgebrachte Bedenken jeder Art auf.

8. Dagegen ermöglicht sie allein der Jugend
a) die von der Unterrichtsbehörde angestrebte Ertüchtigung durch Turnspiel und Wanderung,
b) eine mäfsige Beteiligung an sportartigen Spielen und die Pflege berechtigter Liebhabereien.

9. Eine grundsätzliche Beseitigung des Nachmittagsunterrichts würde bei den Schülern das in der ethischen Zugehörigkeit zur Schule begründete Gemeingefühl, eine Quelle von Tugenden und Thaten, abschwächen; auch würde dadurch der Schule ein disziplinarisches Mittel von Bedeutung entzogen. Daher kann die Pädagogik nicht für sie eintreten.

10. Eine Befreiung sämtlicher Nachmittage der Klassen VI und V, welche technisch ausführbar ist, wird widerraten
a) durch das pädagogische Bedenken zu 9,
b) durch das hygienische Bedenken, gegen das sichere Ergebnis der exakten Forschung noch ferner das Turnen im Zusammenhange mit wissenschaftlichem Vormittagsunterricht zu pflegen.

11. Der rationelle Schulanfang liegt nach dem Ergebnis der exakten Forschung nicht vor 8 Uhr, für die jüngeren Schüler nicht vor 9 Uhr.

Litteratur.

I. Bis 1900. Die Erkenntnispunkte sind Theorien und gelegentliche pädagogische wie ärztliche Einzelerfahrungen.

A. Pädagogische Litteratur.

Die Direktoren-Versammlungen von Pommern 1867, Preufsen 1871, Westfalen 1871 und 1873, Schlesien 1876 gelegentlich im Anschlufs an die Behandlung der Gesundheitspflege. — Kleiber, Progr. der Dorotheenstädtischen Realschule. Berlin. 1876. — Hoffmann, Über die für die Berliner Schulen zweckmäfsige Dauer und Lage der Unterrichtszeit, in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1868, S. 14 ff. — Sattler, Progr. der Bremer Hauptschule. 1871. — Erler, Artikel „Unterrichtszeit" in Schmidts Encyclopädie. 1872. 2. Aufl. 1887. — Oktoberkonferenz 1873, Protokoll S. 142 ff. — Bonnall, Progr. des Friedrich-Werderschen Gymnasiums. Berlin. — Cauer, Progr. Danzig. 1875. — Ohlert, Progr. Danzig. 1875. — Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in Preufsen 1877, Posen 1879, Sachsen 1889, Rheinprovinz 1890. — Curtius, Arbeit und Mufse. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, 1886, und Lehrpr. und Lehrg., Heft 14. — Güfsfeld, Die Erziehung der deutschen Jugend. 1890. — [Schotten, Zur Frage des Nachmittagsunterrichts, in der Zeitschrift „Gesunde Jugend", 1891, 1. Heft, S. 24—42. Diese Abhandlung ist ein Spätling im reinen Charakter der Schriften vor 1890. Beurteilt oben in Anmerk. 7.]



B. Ärztliche Litteratur.

Lorinser, Zum Schutz der Gesundheit in Schulen. In der medizinischen Ztschrft. 1896. — Kgl. wissensch. Deput. für das Medizinalwesen, 1869 (Wiese II. 41. — Falk, Die sanitätspolizeiliche Überwachung höherer und niederer Schulen. 1869. — Klencke, Schuldiätetik. 1871. — Sattler, Progr. der Bremer Hauptschule, 1871, teilt die Einwendungen von Ärzten gegen den Nachmittagsunterricht mit: Guillaume, Bock, Schraube, Reclam. — Claus in der Neuen Stettiner Ztg. 1872, abgedruckt mit medizinischen Gutachten in Langbeins Pädag. Archiv, 1872. — Virchow, Brief an Direktor Dr. Eckardt, abgedruckt in Ps. (S. 78), 1879. — Baginsky, Handbuch der Schulhygiene, Berlin 1877. 2. Aufl. 1883. — Medizinische Sachverständigen-Kommission für das höhere Schulwesen Elsafs-Lothringens 1882. — Wesche, Die Überbürdung und die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts, 1884. — Löwenthal, Grundzüge der Hygiene des Unterrichts, 1887. — v. Krafft-Ebing, Über gesunde und kranke Nerven, 3. Aufl. 1883. — Kgl. Wissensch. Deput. für das Medizinalwesen 1883 (Wiese-Kübler I, 306). — Verein der Ärzte des Altenburger Ostkreises 1889 (S. S. 270). — v. Hippel, Über den Einflufs hygienischer Mafsregeln auf die Schulmyopie. 1889.

II. Seit 1900. Die Erkenntnisquelle ist das psycho-physiologische die Ermüdung betreffende Experiment. Neben und in Verbindung mit Ärzten arbeiten Pädagogen.

Ärztlich-pädagogische Litteratur.

Ein Vorläufer ist der russische Arzt Sikorsky, Annal. d'hyg. publ. Paris, 1879. — Es folgen Burgerstein, Oberrealschulprofessor in Wien, Die Arbeitskurve einer Schulstunde, in der Ztschrft. für Gesundheitspflege 1891. Mosso, Professor der Physiologie in Turin, Die Ermüdung, übersetzt Leipzig 1892. Hieran schliefsen sich die Arbeiten hauptsächlich deutscher Forscher. Gelegentliche Bemerkungen zur Sache enthalten alle neueren Werke über Schulgesundheitspflege, deren bedeutendste von Kotelmann, dem Herausgeber der Ztschrft. für Gesundheitspflege, in Baumeisters Handbuche der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 1895, II, 2, S. 349 ff. angeführt sind. Alle einschlägigen Arbeiten werden in der Schulgesundheitslehre von Eulenburg und Bach, 2. Aufl. 1900, II., S. 1230 ff. übersichtlich und klar, zugleich kritisch dargestellt; zu ihrer Beurteilung erhält auch H. Schiller, Der Stundenplan, 1897, das Wort, der den betreffenden Forschungsmethoden und ihren Ergebnissen in ebenso kühler als scharfsinniger Kritik eine bedeutende Korrektur und Einschränkung zuteil werden läfst, anderseits das Gesicherte hervorhebt. Beurteilungen der Methoden und Ergebnisse finden sich auch im „Gymnasium“ 1898 S. 299 von Huckert, 1900 S. 229 von Seidenberger, S. 451 von Huckert. — Weigelt, Grundzüge der modernen Schulhygiene. München, 1899. Verhandlungen des 72. Naturforscher- und Ärztetages 1900. Zuletzt hat Josef Bellei, Schularzt der Stadt Bologna, die Ergebnisse seiner Untersuchungen im Londoner „Lancet“ veröffentlicht. Frühjahr 1891. [Die höhere Schule betreffen nicht: Zdarsky, Der Nachmittagsunterricht, Ztschrft. für österr. Volksschulwesen, 1897, Heft VI, S. 174 ff. Buchneder, 1. Über die Entlastung der Nachmittage vom Unterricht in den Volks- und Bürgerschulen der Stadt Wien. 2. Die Unterrichtszeit der Volksschulen in 25 Städten Mitteleuropas. Broschüre. Wien 1897.]

Der Vorsitzende verliest die inzwischen eingegangenen Anträge. Dir. Brock hat mit dem Ber. folgende Leitsätze vereinbart:

1. Eine vollständige Beseitigung des Nachmittagsunterrichts ist mit den bestehenden Lehrplänen nicht vereinbar, vielleicht auch an sich nicht wünschenswert.

2. Die Nachmittagsstunde von 2 bis 3 Uhr ist für Schulunterricht nicht zu verwenden.

3. Der Unterricht ist auf 5 Vormittagsstunden zu verlegen. Vor der letzten tritt eine längere Pause (von 15 bis 20 Minuten) ein.

4. Eine sechste Unterrichtsstunde am Vormittag ist nicht statthaft.

5. Auf den Nachmittag ist nur zu verlegen:
   a) Unterricht in Fertigkeiten (Singen, Zeichnen, Schreiben, Turnen, Schwimmen);
   b) Unterricht in wahlfreien Fächern, insoweit er nicht in den Vormittagsstunden untergebracht werden kann.

6. Der Beginn des Unterrichts findet für die Schüler der unteren Klassen (VI—IV) im Sommer am besten nicht vor 8, im Winter nicht vor 9 Uhr statt.

Ferner sind folgende Anträge eingegangen:

1. Von den Direktoren Pätzolt, Feit, Baron, Sommerbrodt: „Die Versammlung hat die Ausführungen des Herrn Berichterstatters mit gröfstem Interesse gehört. Sie ist der Ansicht, dafs die schon öfter behandelte Frage inbetreff des Wegfalles des Nachmittagsunterrichts sich zu einer grundsätzlichen Beantwortnng auf Grund theoretischer Erwägungen nicht eignet, sondern dafs alle Änderungen an der bisherigen Einrichtung in jedem einzelnen Falle von dem betreffenden Direktor zu beantragen und von der Behörde zu entscheiden sind."

2. Von Dir. Moller: „Es ist zu wünschen, dafs allen Direktoren, auch denen der kleineren Schulorte, gestattet werde, mit der Einführung des fünfstündigen Vormittagsunterrichtes einen Versuch zu machen."

3. Von Dir. Gallien:
   1. Es ist wünschenswert, dafs der ganze wissenschaftliche Unterricht auf den Vormittag verlegt werde.
   2. Es sind höchstens fünf Vormittagsstunden zu geben.
   3. Der Stundenplan ist so einzurichten, dafs jeder Schüler mindestens zwei ganz freie Nachmittage hat.
   4. Kein Schüler darf an einem Tage mehr als sieben Unterrichtsstunden erhalten.

Nachdem die einzelnen Antragsteller ihre Anträge begründet hatten, wird der Antrag Pätzolt-Feit-Baron-Sommerbrodt abgelehnt. Der

Antrag Gallien wird ebenfalls abgelehnt. Der Antrag Moller soll zur Verhandlung kommen, da der Antragsteller erklärt, dafs mit Annahme seines Antrages die weitere Erörterung nicht abgeschnitten sei. Es kommen nun die von dem Ber. und Dir. Brock neu aufgestellten Leitsätze zur Verhandlung.

Leitsatz 1 entspricht dem Satz 1 und 9 der ursprünglich vorgeschlagenen Leitsätze des Ber. und wird, ohne dafs wesentliches eingewendet wird, angenommen.

Zu Leitsatz 2 wird vor allen von den Vertretern der Anstalten kleinerer Städte geltend gemacht, dafs in diesen das Mittagessen um 12 Uhr stattfinde und um 2 Uhr der Schüler ganz gut in der Lage sei, den Untericht mit Erfolg wieder zu besuchen, auch strebten die Schüler mit Recht danach, nicht zu spät mit dem Unterricht fertig zu sein. Ferner werden von verschiedenen Seiten Zweifel an der Zuverlässigkeit der ärztlichen Gutachten ausgesprochen, da sie sich in Bezug auf den Wert der 2 Uhr-Stunde und ihre Schädlichkeit für den Verdauungsprozefs nicht selten widersprächen. Da auch schon bei der vorhergegangenen Debatte das medizinische Urteil betreffs der Schulhygiene angegriffen worden war, sieht sich der Ber. genötigt, dieses nachdrücklich in Schutz zu nehmen, und weist dabei auf den Unterschied zwischen den Ergebnissen einfach empirischer und wissenschaftlich exakter Forschung und auf die aufserordentlich vervollkommneten wissenschaftlichen Hilfsmittel hin, vermöge deren man genaue Messungen an den inneren Organen des Körpers vornehmen und somit einen Anhalt für die Beurteilung der Einwirkungen auf dieselben erhalten könne.

Ein Antrag auf Übergang zur Tagesordnung wird angenommen. An Stelle des somit gefallenen Leitsatzes wird als Leitsatz 2 ein Antrag Prohasel-Bötticher in folgender Fassung angenommen:

„Zwischen dem Vormittags- und Nachmittagsunterricht ist mindestens eine zweistündige Pause notwendig."

Leitsatz 3.

Es werden zunächst Anträge gestellt, um den gefallenen Leitsatz 2 in anderer Fassung und neuer Begründung wieder zur Abstimmung zu bringen. Der Vorsitzende erklärt dies jedoch nicht für angängig und die Anträge werden zurückgezogen.

Mit Leitsatz 3 wird zugleich der Antrag Moller behandelt, für den sich verschiedene Mitglieder der Konferenz ausgesprochen haben. Dir. Moller giebt diesem auf Wunsch folgende Form: „Es ist zu wünschen, dafs allen Direktoren gestattet werde, fünfstündigen Vormittagsunterricht anzusetzen." Der Antrag wird abgelehnt.

Nachdem der Ber. darauf hingewiesen, man möge aus dem Umstande, dafs 18 Anstalten noch vierstündigen Vormittagsunterricht hätten, nicht auf die absolute Berechtigung dieser Einrichtung schliefsen, dies vielmehr aus örtlichen Verhältnissen erklären, wird unter Einfügung des Wortes „möglichst" der Leitsatz in folgender Form angenommen: „Der Unterricht ist möglichst auf fünf Vormittagsstunden zu verlegen. Vor der letzten tritt eine längere Pause von 15 bis 20 Minuten ein." Darauf wird der Leitsatz 4 beraten. Dir. Bötticher spricht gegen diesen Leitsatz und bemerkt, es lasse sich ohne die sechste Vormittagsstunde der Unterricht oft nicht einrichten, wenn man nicht 3 Nachmittage besetzen oder 2 Nachmittage mit je 3 Stunden belegen wolle; die sechste Stunde könne ja eine Gesang-, Zeichen- oder Turnstunde sein. Dir. Steinvorth bringt folgenden Antrag ein: „Eine sechste Vormittagsstunde ist nur als Notbehelf gestattet." Diesen Antrag unterstützt Dir. Haufsknecht unter Bezugnahme auf die Tags zuvor geltend gemachten Gründe. Darauf wird Leitsatz 4 abgelehnt, der Antrag des Dir. Steinvorth aber angenommen. Bei der Beratung von Leitsatz 5 beantragt Dir. Hacks, bei b) die Worte „nach Möglichkeit" zu setzen. Provinzialschulrat Thalheim erklärt, dafs die gänzliche Verlegung des fakultativen Unterrichts auf den Nachmittag der Tod dieses Unterrichts sei. Ihm sei vorgekommen, dafs unter 13 Abiturienten ein einziger am englischen Unterricht teilgenommen habe. Er stellt den Antrag, für Leitsatz 5 folgendes zu beschliefsen: „Auf die Nachmittagstunden ist nicht blofs technischer und freiwillig übernommener Unterricht zu verlegen." Dir. Bötticher spricht sich im Sinne dieses Antrages aus; denn wenn man in den Mittel- und Oberklassen die drei Turnstunden nicht auf drei verschiedene Nachmittage verlege, was doch nicht wünschenswert sei, entfalle eine Turnstunde auf den Vormittag, dadurch aber gehe von den 30 wissenschaftlichen Stunden in der Woche eine dem Vormittag verloren und müsse auf den Nachmittag verlegt werden. Gegen die Behauptung des Provinzialschulrats Thalheim, betreffend die Teilnzhme am technischen und wahlfreien Unterricht, wenden sich mit Hinweis auf die an ihren Anstalten gemachten Erfahrungen die Direktoren Schulte, Brock, Smolka, von denen letzterer betont, dafs seit Verlegung des wahlfreien und technischen Unterrichts auf den Nachmittag sogar eine Steigerung in der Teilnahme an demselben stattgefunden habe. Es wird darauf beschlossen, den Leitsatz 5 mit dem Zusatz Hacks zur Abstimmung zu bringen. Leitsatz 5 wird darauf abgelehnt, der Antrag des Provinzialschulrats Thalheim angenommen. Über Leitsatz 6 geht die Versammlung auf Antrag des Dir. Hacks zur Tagesordnung über.

Darauf spricht Dir. Steinvorth unter Zustimmung der Versammlung den Wunsch aus, es möchten die Ausführungen des Ber. vollständig in die gedruckten Verhandlungen aufgenommen werden. Der Vorsitzende glaubt die Erfüllung dieses Wunsches in Aussicht stellen zu können.

Angenommene Leitsätze:

1. Eine vollständige Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes ist mit den bestehenden Lehrplänen nicht vereinbar, vielleicht auch an sich nicht wünschenswert.

2. Zwischen dem Vormittags- und Nachmittagsunterricht ist mindestens eine zweistündige Pause notwendig.

3. Der Unterricht ist möglichst auf fünf Vormittagsstunden zu verlegen. Vor der letzten tritt eine längere Pause von 15 bis 20 Minuten ein.

4. Eine sechste Vormittagsstunde ist nur als Notbehelf gestattet.

5. Auf die Nachmittagsstunden ist nicht blofs technischer und freiwillig übernommener Unterricht zu verlegen.

Da Fragen von praktischer Bedeutung behufs Erörterung in der Versammlung nicht weiter aufgeworfen werden, gibt der Vorsitzende eine kurze Übersicht über die Verhandlungen. Sie seien bei allem Widerstreit der Meinungen mit voller Hingebung und in ungetrübter Eintracht geführt worden, hätten eine Menge anregender Gedanken und reiche Belehrung geboten, die ein jeder daheim in der eigenen Thätigkeit zu verwerten sich gedrungen fühlen werde.

Im Namen des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums spricht er alsdann den Dank aus den Berichterstattern und Mitberichterstattern, den Lehrerkollegien der Anstalten, welche die behandelten Fragen vorher beraten hätten, allen, die sich an den Verhandlungen beteiligt hätten, den Protokollführern, endlich dem Führer der Rednerliste, und schliefst mit dem Wunsche und der Hoffnung, dafs die gemeinsame Arbeit und der gegenseitige freundliche Verkehr, welcher die Teilnehmer an der

Versammlung vereinigt habe, den höheren Schulen der Provinz zum Segen gereichen möge. Dir. Kirchner schreibt das Verdienst des günstigen Verlaufs der Verhandlungen den Mitgliedern des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums, daneben dem Ortsausschufs zu und gibt dem Danke der Versammlung in warmen Worten Ausdruck. Provinzialschulrat Dr. Nieberding dankt auch im Namen des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums dem aus den Direktoren Dr. Brüll und Gallien bestehenden Ortsausschufs und schliefst um $11^1/_2$ Uhr die zwölfte schlesische Direktoren-Versammlung.

Druck von Albert Damcke, Berlin-Schöneberg.

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

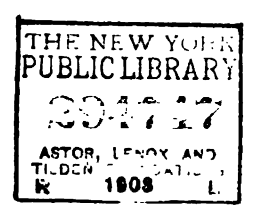
PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

ZWEIUNDSECHZIGSTER BAND.

ZWÖLFTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ POSEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.



VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

ZWEIUNDSECHZIGSTER BAND.

ZWÖLFTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ POSEN.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1903.



VERHANDLUNGEN

DER

XII. DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER PROVINZ

POSEN.

1903.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

Inhalt.

Verzeichnis

derjenigen Anstaltsleiter, welche an den Verhandlungen teilgenommen haben.

---

1. Dr. Dolega, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Rogasen.
2. Dr. Eichner, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Bromberg.
3. Dr. Friebe, Geh. Reg.-Rat, Direktor des Königl. Auguste Viktoria-Gymnasiums zu Posen.
4. Dr. Schröer, Prof., Geh. Reg.-Rat, Direktor des Königl. Marien-Gymnasiums zu Posen.
5. Heidrich, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Nakel.
6. Dr. Thümen, Prof., Direktor des Königl. Friedrich Wilhelms-Gymnasiums zu Posen.
7. Braun, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Schneidemühl.
8. Quade, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Meseritz.
9. Matschky, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Krotoschin.
10. von Sanden, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Lissa.
11. Kesseler, Direktor des Königl. Realgymnasiums zu Bromberg.
12. Ziaja, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Schrimm.
13. Dr. Naumann, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Rawitsch.
14. Dr. Schlüter, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Ostrowo.
15. Glombik, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Wongrowitz.
16. Dr. Wege, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Fraustadt.
17. Viedt, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Inowrazlaw.
18. Mahn, Direktor des Königl. Progymnasiums zu Kempen.
19. Dr. Rittau, Prof., Direktor des Königl. Progymnasiums zu Tremessen.
20. Dr. Liman, Oberlehrer, Leiter der in der Entw. begriffenen städtischen Realschule zu Bromberg.
21. Naumann, Prof., interimistischer Leiter der Königl. Berger-Oberrealschule zu Posen.

Verhindert: Dr. Martin, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Gnesen.

I.

Der griechische Lesestoff am Gymnasium.

Berichterstatter: Gymnasial-Direktor Glombik in Wongrowitz.
Mitberichterstatter: Gymnasial-Direktor Professor von Sanden in Lissa.

Vorbemerkungen.

Über die vorstehende bei der XII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen im Jahre 1903 zur Verhandlung kommende Aufgabe haben dem Berichterstatter folgende Bearbeitungen vorgelegen:

Anstalten:	Berichterstatter:
Bromberg, Gymnasium,	Oberl. Dr. Jeschonnek,
Gnesen, "	Oberl. Adam,
Inowrazlaw, "	Prof. Dr. K. Schulze,
	Mitber. Oberl. Schunck,
Krotoschin, "	Prof. Dr. Kappe,
Lissa, "	Prof. Viedt,
	Mitber. Prof. Prause,
Nakel, "	Oberl. Zielonka,
Ostrowo, "	Oberl. Stein,
Posen, Marien-Gymnasium,	Oberl. Frenzel,
Wongrowitz, Gymnasium,	Oberl. Neumann,
	Mitber. Oberl. Balzer,
Kempen, Progymnasium,	Oberl. Dr. Beer,
	Mitber. Oberl. Böckler.

Zugleich haben diese Anstalten Protokolle über die Verhandlungen in den Konferenzen eingereicht; besondere Berichte über diese Aufgabe lieferten Direktor von Sanden-Lissa und Direktor Quade-Meseritz.

Bezüglich der Form der Berichterstattung machte das Königliche Provinzial-Schulkollegium zu Posen durch Verfügung vom 7. September 1902 auf den Ministerial-Erlaß vom 4. Juni 1897 besonders aufmerksam.

Bericht.

Nach den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen“ vom Jahre 1901 wird (S. 31) als allgemeines Lehrziel des Griechischen angegeben: „Auf ausreichende Sprachkenntnisse gegründete Bekanntschaft mit einigen nach Inhalt und Form besonders hervorragenden Literaturwerken und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums.“ An Schriftstellern zur Lektüre für O III—I werden namhaft gemacht: Xenophon (Anabasis und Hellenika), Herodot, Homer (Odyssee und Ilias), Plato, Thukydides, Sophokles, Euripides; auch andere inhaltlich wertvolle Prosaiker sind nicht ausgeschlossen und auch geeignete Proben aus der Lyrik werden empfohlen. Diese genannten Schriftsteller werden an Gymnasien zumeist gelesen, vereinzelt auch Lukian, Plutarch, Arrian u. a. Aus dieser Auswahl ergiebt sich, daß man sich beschränkt auf Schriftsteller des (jonisch-) attischen Dialekts, ferner (außer Homer) auf solche des 5. und 4. Jahrhunders v. Chr., also auf die klassische Zeit der Griechen κατ' ἐξοχήν. Aus diesen Schriftstellern traf man die Auswahl nach ästhetisch-humanistischem Prinzip, welches das vorige Jahrhundert beherrschte. Die neuesten Lehrpläne erweitern in einem Zusatz die Aufgabe des griechischen Unterrichts und damit den Umfang der Lektüre, denn S. 32 heißt es: „Das in II und I etwa in Gebrauch zu nehmende Lesebuch hat die Aufgabe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen.“ Die Betrachtung des Kulturzusammenhangs wird hier noch als Nebenziel des griechischen Unterrichts hingestellt, wird sie aber mehr betont oder gar Hauptziel, so wird nicht nur der Lektüreplan, sondern der gesamte griechische Unterricht bedeutend verändert. Dies beabsichtigt U. von Wilamowitz-Moellendorff, der, von der Unterrichts-Verwaltung aufgefordert, bei den Verhandlungen der Schulkonferenz i. J. 1900 sich in einem Gutachten „über den griechischen Unterricht auf dem Gymnasium“ äußerte und auf Grund dieser Denkschrift — veröffentlicht als Anlage der „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts“ S. 205—217 (Halle 1902) — sein „Griechisches Lesebuch“ herausgab (zwei Halbbände Text, zwei Halbbände Erläuterungen, Berlin 1902). Wil.-Moell. findet es nicht erfreulich und kaum erträglich, daß der Abiturient immer noch nichts als einige wenige Dichtungen und Prosawerke kennen lerne, die um ihres Kunstwertes willen schon zu Ciceros Zeit als klassisch galten. Man glaubte (zur Zeit des Aufschwungs unserer eigenen Literatur), daß in den großen Werken der Dichtung und Beredsamkeit ewig giltige und ab-

solut vollkommene Vorbilder gegeben seien; nach ganz wesentlich humanistisch-ästhetischen Interessen sei die Auswahl getroffen worden. Man hielt es ferner für unwissenschaftlich, etwas anderes als vollständige Schriftsteller zu lesen und man verdrängte alles Unklassische aus der Schule. Man wolle nur einen Blick in eine fremde Kunstwelt tun, auf Homer und Sophokles; ein dritter trete kaum noch hinzu. Auf diesem Wege gelange man zur Beseitigung des griechischen Unterrichts. Doch die Antike als Einheit und als Ideal sei dahin. „Dagegen ist unseren Blicken kenntlich geworden eine anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unseren, und diese ist griechisch, denn selbst das ganze Römertum ist nur eine integrierende Provinz derselben. . . . „Wie die Wissenschaft in allen ihren Zweigen sich durch das Aufsuchen der griechischen Lehre allmählich zur Selbständigkeit erhoben hat, so kann hinfort der Zusammenhang mit den Grundlagen unserer Kultur nur durch den lebendigen Verkehr mit der antiken Weltsprache und Weltkunst und Weltwissenschaft erhalten werden.“ Die Lehrgegenstände sollten nicht ohne Berührung neben einander stehen: das Griechische greife in den Religionsunterricht ein, in den deutschen, in den Geschichtsunterricht; es fasse alles Vereinzelte zusammen; es müsse Bedacht genommen werden, daß auch zu der Mathematik und mathematischen Naturbetrachtung die vorhandenen Fäden aufgezeigt werden. (Verh. S. 205 ff.)

Diese Aufgabe hat also nach Wil.-Moell. der griechische Unterricht von nun an zu erfüllen; hierfür müßten aber 9 wöchentliche Stunden, wenn auch nur während der letzten vier Jahre, zur Verfügung stehen. Dies wäre im Verhältnis zur jetzigen Lage ein Vorteil. Denn wenn auch die Gesamtzahl der Stunden dieselbe ist (nämlich 36), so würde nach jenem Plane das Griechische von reiferen Schülern betrieben werden; ferner würde es durch die große Stundenzahl und durch die beabsichtigte nähere Verbindung mit allen anderen Lehrgegenständen eine dominierende Stellung einnehmen. Die Hauptaufgabe sollte ferner dadurch gefördert werden, daß die Sprachkenntnis rasch und lediglich als Mittel des Verständnisses übermittelt werde; es bedürfe für die Schüler einer Erleichterung der elementaren Grammatik; vor allem sei das Anfangen mit Homer nötig, die Accentlehre müsse beseitigt werden und die Schüler müßten ohne Accente schreiben; eine Stunde wöchentlich würde der Grammatik gewidmet werden. — Es ist hier nicht der Ort, auf diese Vorschläge näher einzugehen, nur das soll bemerkt werden, daß ein derartiger Betrieb des griechischen Sprachunterrichts m. E. die Lektüre nicht fördern würde; es würde nicht ein sinngemäßes Übersetzen erzielt werden, sondern nur ein tastendes Raten. Die Leistungen im Griechischen würden noch schwächer sein, wie sie es jetzt sind, wo doch die Schüler durch die größere Gleichmäßigkeit der (jonisch-attischen) Sprache

und durch die genauere Kenntnis der Zeitverhältnisse (des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr.) unterstützt werden. Eine Erleichterung ist es auch, daß die Schüler ganze Schriftwerke in den Händen haben, in die sie sich einlesen können; endlich sind diese in sachlicher Beziehung einfacher. In allen diesen Punkten weicht der Lektüreplan Wil.-Moell.'s vom bisherigen Modus ab und weist erheblichere Schwierigkeiten für die Schüler auf.

Auf die athenische Literatur sei zwar nicht zu verzichten, aber es sei nötig, daß die Schule sich über den Begriff „reines Attisch, Klassisch im Sinne der antiken Welt" hinwegsetze. „Uns ist das Evangelium auch klassisch, obwohl es für den Klassicisten von Sprachfehlern wimmelt. Erst diese Weltsprache ist Trägerin der Weltkultur." Es ist dies die κοινή, das allgemeine Griechisch, das sich seit Alexanders Weltreich ausbreitete und die Sprache der Wissenschaften, ja fast aller Gebildeten wurde. Der Schüler soll nun eingeführt werden in Literaturwerke aus dem 9. Jahrhundert vor bis zum 6. nach Christus. Die Verfasser derselben stammen nicht nur aus Attika und dem übrigen Griechenland im engeren Sinne, sondern auch aus dem Pontos, aus Phrygien, Syrien, Phönikien, Ägypten, Sizilien, aus Rom. In größerem Umfange sollen die Schüler nur lesen: Homer (aber nur in Il), Herodot, eine Tragödie (von Sophokles oder Euripides), Platon, vielleicht auch noch eine oder die andere kleinere Rede. Den Hauptstoff für die Lektüre bieten die Aufsätze des Lesebuches, deren Auswahl das Bestreben zeige, den Bildungstoff nach allen Seiten zu liefern, dem Schüler die Überzeugung zu verschaffen, daß von allen Seiten unseres Denkens die Fäden unmittelbar nach Hellas führen (Verh. S. 209). Das Lesebuch enthält außer Fabeln und Erzählungen, Geschichte und Philosophie auch Aufsätze aus der Erd- und Himmelskunde, Mathematik und Mechanik, Medizin, Politik, Ästhetik und Grammatik, ferner Altchristliches, Briefe, Urkunden, ein griechisch-lateinisches Schulgespräch. Er erklärt es für einen Mangel, daß die Botanik des Theophrast und die Zoologie des Aristoteles nicht vertreten seien, und es könne vielleicht auch getadelt werden, daß die Logik und Rhetorik ganz fehlten. Der Stoff bestimmte durchaus die Auswahl, die künstlerische Form war nicht maßgebend. (Vorwort VII.)

Aus dieser bunten Mannigfaltigkeit der zur Lektüre auf dem Gymnasium bestimmten Aufsätze haben besonders die aus den Gebieten der realen Wissenschaften das meiste Aufsehen erregt, aber fast durchweg Zurückweisung erfahren. Und mit Recht. Wenn man die Leistungen der Griechen auf diesen Gebieten mit denen anderer Völker, namentlich neuerer, vergleicht, so ergiebt sich, daß in jenen griechischen Schriftwerken nicht absolut Hohes geboten wird, sondern nur Relatives, die Anfänge der Wissenschaften, fast nur noch historisch Bedeutsames. Durch diese Lektüre werden Lehrer „den Jünglingen den geschichtlichen Sinn mitgeben, der das Menschen-

leben als ein organisches Gebilde, die Kultur als etwas nicht Gemachtes, sondern Gewachsenes begreift“ (Verh. S. 211). Es ist gewiß ein richtiger Gedanke, daß etwas nur dann vollständig verstanden wird, wenn auch die geschichtliche Entwicklung erfaßt ist, und sicherlich werden in den Geistes- wie in den realen Wissenschaften den Schülern nicht nur fertige Urteile mitgeteilt, sondern soweit es angeht und nötig erscheint, gehen die Lehrer auf die Anfänge und die Entwicklung ein. Aber eine Einzelerscheinung im Gesamtverhältnis und in der Gesamtentwicklung richtig zu bewerten, ist nicht Sache eines Sprachlehrers, sondern des Fachmanns, der die ganze Wissenschaft übersieht und beherrscht; ein Sprachlehrer könnte leicht einer einzelnen Sache eine größere Wichtigkeit beilegen. Daher sagt Baumeister (Lehrproben u. Lehrgänge 1902) mit Recht, daß jene Lesestücke nur von einem geschulten Lehrer der Mathematik und Physik, der zugleich die griechische Sprache philologisch beherrscht, mit einigem Erfolg behandelt werden können. Zur Zeit sind solche Lehrer, die den Zusammenhang der Kulturen auf allen Gebieten zeigen können, höchstens ausnahmsweise vorhanden; ob sie in Zukunft in genügender Anzahl da sein werden, wie Wil.-Moell. hofft, ist recht fraglich.

Der Vorschlag, realwissenschaftliche Abhandlungen in griechischer Sprache zu lesen, erscheint auch an sich nicht empfehlenswert. Viele Schüler würden den Zusammenhang der antiken Kultur mit der modernen nicht erkennen; gar manche würden, zumal bei eingehender, langsamer Durchnahme des Veralteten, längst Überholten, an der Einzelerscheinung haften bleiben und es könnte sich eine sachliche Verwirrung einstellen; andere könnten mit Überhebung und Geringschätzung auf die Leistungen der Griechen herabsehen. Der Erfolg würde kaum der aufgewandten Mühe entsprechen, und da würde schließlich der Ruf laut werden, man solle diese Sache nicht in der schweren griechischen Sprache mit seltenen Vokabeln und ungewöhnlichen Konstruktionen, sondern in Übersetzungen behandeln. Sicherlich sind, wo das Sachliche wesentlich ist, Übersetzungen mehr am Platze als bei Dichtern wie Homer und Sophokles. (Vgl. Verh. S. 206.)

Aus den angeführten Gründen müssen wir die meisten Aufsätze aus den Gebieten der realen Wissenschaften zur Lektüre auf dem Gymnasium für ungeeignet halten. Nur solche Lesestücke können (wie in deutschen Lesebüchern) zugelassen werden, die bei einem für Schüler bedeutenden Inhalt eine schöne Form aufweisen. Dies ist wohl am ehesten möglich bei Aufsätzen aus der Erd-, Natur- oder Himmelskunde. Und in der Tat könnten einige dieser Art aus dem 2. Bande des Griechischen Lesebuches von Wil.-Moell. zur Lektüre benutzt werden, wie IV 1, IV 2, IV 3, 4, 5. Letztere hält Ber. Inowrazlaw für überflüssig. Mindestens müßten sie für den Gebrauch verkürzt werden. Denn die zahlreichen Namen von Ort-

schaften, Gebirgen, Gewässern u. a. haben für Schüler ebensowenig bildenden Wert wie die beiden Aufsätze über Gesundheitspflege (VI 2 a und b).

Anders steht es mit den Lesestücken aus den Geisteswissenschaften. Bei der Lektüre von Dichtern, Rednern, Historikern, philosophischen Abhandlungen werden die Schüler mit den Lehren der Grammatik, Ästhetik, Rhetorik, Politik und Philosophie bekannt gemacht; daher könnte die Lektüre von Schriftwerken, die diese Wissenschaften betreffen, angebracht erscheinen. Doch liegt die Gefahr nahe, daß sie für die Schule zu abstrakt und zu schwierig ist. Auf Lesestoff aus der Rhethorik hat Wil.-Moell. verzichtet. Ebenso hat er, was nur von wenigen bedauert wird, keinen Abschnitt aus der Poetik des Aristoteles ausgehoben. Denn diese Schrift erschien ihm selbst zu schwer und Nachw. S. 266 bemerkt er: „Auch müßte der Kommentar ehrlicherweise zeigen, daß das Kunsturteil des Aristoteles uns weder binden noch befriedigen könne. Endlich hat gerade seine Poetik aufs Altertum keinen tiefen Einfluß ausgeübt.“ Aus der Ästhetik finden wir den Aufsatz: Regel und Genie, aus περὶ ὕψους. Wil.-Moell. hält auch diesen für schwer und er hat ihn mit einem ausführlichen Kommentar ausgestattet. Aber auch so noch ist er für Schüler zu schwer, und die dort erwähnten Namen: Eratosthenes' Erigone, Apollonios' Argonauten, Bakchylides, Ion u. a. sind ihnen zunächst ganz fremd. Dann scheint es mir ein Widerspruch zu sein, daß diese Theorie von Lysias und Demosthenes handelt, deren Reden die Schüler nach Wil.-Moell. kaum kennen lernen. Für Schüler empfiehlt es sich mehr, Reden lesen zu lassen und daran Betrachtungen über Stilgattungen u. a. anzuknüpfen. Der grammatische Aufsatz aus dem Lehrbuch des Dionysius Thrax ist für Schüler weder interessant noch recht wertvoll; er enthält manches Überflüssige, manches Falsche. Er wird mit Recht, wohl von allen, zur Schullektüre für ungeeignet gehalten. Über die Lesestücke aus Politik und Philosophie werde ich später handeln. Auffallend ist, daß bei Wil.-Moell. die Lektüre der Poesie sehr zurücktritt. Homer soll nur in II gelesen werden, in O I eine Tragödie. Im Lesebuch erscheint die Poesie als Anhang zur Geschichte: der Botenbericht aus den Persern des Äschylus über die Schlacht bei Salamis und Epigramme geschichtlicher Art im Anschluß an die Leichenrede des Perikles. Vor den Fragmenten der Lyrik wird gewarnt. Von dem jetzigen Umfange der Homerlektüre hat Wil.-Moell. offenbar eine irrige Ansicht: „Es ist ein Widersinn, die Odyssee ganz durchzulesen, während es feststeht, daß ein Sechstel von ihr aus wertlosen Wiederholungen besteht“ (Verh. S. 208). Es werden von der Odyssee (nach Dir. von Sanden) in U und O II etwa 4500 Verse gelesen von 12 115 des ganzen Werkes und von der Ilias in I (in vier Semestern) etwa 6500 Verse von 15 684. Vielleicht würde nach dem Plane Wil.-Moell.'s in II von Homer mehr gelesen werden, wie es jetzt der Fall ist; aber es erscheint

nicht ratsam, Homer von der I fernzuhalten. Die reiferen Schüler erfassen den Dichter im Einzelnen wie in bezug auf den Aufbau des ganzen Werkes besser und gewinnen einen nachhaltigeren Eindruck. Wie lange die Ilias in I gelesen werden soll, ist streitig. Der Ber. des Bromb. G wünscht für diese Lektüre mindestens $1^1/_2$ Jahre (zu 2 St. w.), Prof. Schmidt mit Zustimmung der Konferenz 2 Jahre. Wenn nun außerdem eine, ja zwei Tragödien gelesen werden sollen, so würde der Poesie zu viel Zeit gewidmet werden und die Prosa zu kurz kommen. Da von den meisten die Lektüre von zwei Tragödien für wünschenswert gehalten wird, so müssen für die Ilias zwei Semester genügen. Weil nun weder Odyssee noch Ilias auf dem Gymnasium vollständig gelesen werden können, so empfehlen die neuesten Lehrpläne (S. 34) einen Kanon aufzustellen, der aus beiden Gedichten die Abschnitte bezeichnet, die regelmäßig zu lesen, die nicht zu lesen und die der Auswahl freizustellen sind. Ferner sind behufs Ergänzung des in der Ursprache Gelesenen von dem Lehrer gute Übersetzungen heranzuziehen. Diese Ergänzungen sind nach meiner Ansicht auf das Wichtigste zu beschränken; denn die vielen Einzelheiten sind verwirrend und kaum festzuhalten.

Außer Homer wird in I die Tragödie gelesen. Wilamowitz-Moellendorf will sich mit einem Stück begnügen, ebenso Ber. Lissa; die meisten Ber. wünschen jedoch, wie schon gesagt, zwei Stücke. Über die Wahl derselben herrscht keine Einigkeit. Manche (wie Ber. Bromb. G und Konf.) halten es für notwendig, daß jeder Schüler die Antigone kennen lerne; andere (wie Marien-G, Krotoschin u. a.) empfehlen sie in erster Linie. Doch ist eine bindende Bestimmung wohl nicht empfehlenswert. Manche Schüler (besonders bei ungeteilter I) würden diese Tragödie zweimal, vereinzelte sogar dreimal lesen; auch für den Lehrer ist eine häufige Wiederholung nicht angenehm. Auch die übrigen Stücke des Sophokles (außer den Trachinierinnen) werden mehr oder minder oft als zur Lektüre in I geeignet bezeichnet. Für Sophokles kann nach den Lehrplänen Euripides eintreten. Ber. Krotoschin möchte diesen dem Gymnasium fernhalten, die Konf. des Bromb. G mit dessen Tragödien die Schüler nur privatim durch Übersetzungen bekannt machen; die übrigen Ber. wünschen seine Lektüre in der Ursprache, wenn auch erst in zweiter Linie; Ber. des Bromb. G für U I, da er leichter sei als Sophokles. Von seinen Stücken wird zunächst (vom Ber. Marien-G, Bromb. G, Inowr. u. a.) die Iphigenie auf Tauris genannt. Dieses Stück ist auch inhaltlich passend, leicht und besonders wegen des Vergleichs mit der Goetheschen Iphigenie empfehlenswert. Jene halten auch die Medea für geeignet (Ber. Inowr.: „Das Hauptwerk des Euripides“); mir scheint sie für die Schule nicht zu passen, da in ihr die furchtbarsten Leidenschaften zum Ausdruck kommen; auch nicht die Bakchen und der

Hippolytus. Recht wohl verdient die Iphigenie in Aulis gelesen zu werden, wichtig für die richtige Auffassung der Charaktere des Agamemnon und der Klytaemnestra.

Auch die Lektüre des Äschylus wurde in Erwägung gezogen; Ber. Krotoschin: „vielleicht die Perser"; Dir. von Sanden: „es wäre nichts einzuwenden, wenn persönliche Neigung oder sonstige Erwägung einmal zu ihm (oder Euripides) führte." Wil.-Moell. bietet im Lesebuche aus historischem Interesse den Bericht über die Schlacht von Salamis. Ber. Bromb. G. erinnert an einen Vorschlag Kammers (Prog. Lyck 1890), in einer obligatorischen wöchentlichen Stunde während des zweijährigen Primanerkursus das Schönste aus der griechischen Literatur in trefflichen Übersetzungen zu lesen. Zum mindesten könnte im deutschen Unterricht wie Shakespeare, so auch die griechische Tragödie den Schülern bekannter gemacht werden.

Die Lehrpläne empfehlen auch geeignete Proben aus der griechischen Lyrik (S. 33). Für diese Lektüre treten auch die meisten Ber. ein. Es ist nicht zu leugnen, daß sie mit erheblichen Schwierigkeiten sprachlicher und sachlicher Art verknüpft ist. Es ist daher den Schülern auch ein reichlicher Kommentar in die Hand zu geben. Manche Ber. (z. B. Marien-G) wünschen besonders die Gedankenlyrik zu lesen, andere solche Gedichte, die auf Horaz oder auf die Geschichte Bezug haben (Ber. Gnesen). Am besten wäre keine Beschränkung auf die eine oder andere Gattung, sondern Mannigfaltigkeit, um von vielen Seiten in das Seelenleben der Griechen einzudringen. Da diese Gedichte meist kurz sind und vor Epos und Tragödie größere Wahrheit voraus haben, so werden sie leicht in der Erinnerung bleiben. Ihr Wert für die humanistisch-ästhetische Bildung ist meiner Ansicht nach nicht gering. Das Verständnis des Horaz wird durch Kenntnis seiner griechischer Vorbilder sehr gewinnen, und von Horaz aus wird auf die deutsche Lyrik hingewiesen. Der griechischen Lyrik könnte in U und in O I je ein Vierteljahr (zu 2 St. w.) gewidmet werden.

Im Anschluß an die poetische Lektüre mögen die Fabeln, Märchen, Erzählungen, Gnomen und Apophthegmen erwähnt werden, die einen passenden Lesestoff für U oder O II abgeben.

Für die prosaische Lektüre kommen in erster Linie die Historiker in Betracht, denen man die Redner zuzählen kann, deren Reden vielfach mit den historischen Ereignissen zusammenhängen. Wil.-Moell., der ja die rein wissenschaftliche Lektüre bevorzugt, läßt auch die Historiker und Redner wie die Poesie zurücktreten. Ein größeres Stück solle nur von Herodot gelesen werden, Xenophons Anabasis sei mit einer Probe zu berücksichtigen, allenfalls noch einige wenige kurze Reden. Das Lesebuch, das dem griechischen Unterricht in allen Klassen zu Grunde liegen soll, enthält mit Hinzurechnung der Urkunden und Briefe und eines Stückes aus der Kranz-

rede des Demosthenes nur etwa 100 Seiten geschichtlichen Inhalts. Ein großer Vorzug dieser Auswahl besteht darin, daß einige recht schöne Stücke aus späteren Schriftstellern, wie Aristoteles, Polybius, Plutarch, Arrian, Appian ausgehoben sind. Sollen wir nun den Kreis der auf der Schule zu lesenden Schriftsteller über den Bereich des jonisch-attischen Dialekts und über die Zeit des 5. und 4. vorchristlichen Jahrhunderts ausdehnen? Ich glaube nicht, daß dagegen erhebliche Bedenken geltend gemacht werden können. Wie im Lateinischen nicht mehr der Ciceronianismus maßgebend ist, so sollte auch der Atticismus nicht hindern, Gutes außerhalb seiner Grenzen anzunehmen, und um so weniger, als ja für die Reifeprüfung keine Übersetzung ins Griechische gefordert wird. Für die I sind derartige Arbeiten wohl nur angesetzt, um nicht bei den Schülern die Kenntnis der wichtigsten Lehren der Grammatik ganz schwinden zu lassen. Gewiß begegnet man bei den späteren Schriftstellern manchen neuen Vokabeln und Konstruktionen, worüber die jetzt gebräuchlichen Schul-Grammatiken und Lexika keine Auskunft geben. Aber diese Fälle sind nicht allzu häufig, und teils der Lehrer, teils Kommentare können diese Schwierigkeit beseitigen, wie ja auch jetzt schon die Schüler zu den meisten Schriftstellern der klassischen Zeit gedruckte Präparationen usw. in den Händen haben. Andererseits sind die Vorteile einer Ausdehnung der Lektüre sehr groß. Nun erfahren die Schüler Genaueres über die Taten Alexanders des Großen, die Reform der Gracchen, Cäsars Lebensende u. a., Ereignisse, die sie mehr interessieren als die meisten der früheren Jahrhunderte.

Die Lektüre in U III beschränkt sich auf ein Lesebuch (Einzelsätze und zusammenhängende Lesestücke); für O III bestimmen die neuesten Lehrpläne „anfangs ein Lesebuch, bald Xenophons Anabasis.“ Die Lehrpläne von 1891 setzten für die Lektüre in O III im ersten Halbjahr 3, im zweiten 4 Stunden fest; die neueren gestatten wohl deshalb eine größere Freiheit, damit erst, nachdem die regelmäßige Formenlehre im großen und ganzen beendet ist, die Lektüre des Schriftstellers energischer betrieben werde. Eine unvollständige Kenntnis der Formenlehre erschwert außerordentlich die Lektüre. Dazu kommt, daß das große Pensum der U III (bis zum Verbum liquidum einschließlich) noch nicht recht verarbeitet ist. Es empfiehlt sich daher, nicht zu schnell mit der Lektüre des Schriftstellers zu beginnen; die Konf. des Bromb. G wünscht dies erst im zweiten Halbjahr zu tun.

Aus der Anabasis kommen für die O III die ersten zwei Bücher in Betracht, die anderen für die U II. Ber. Krotoschin und Konf. Bromb. G wünschen nur diese Schrift für das ganze Jahr der U II, Ber. und Konf. Gnesen wollen erst nach ausreichender Kenntnis der ganzen Anabasis, besonders der ersten vier Bücher, zur Hellenika übergehen. Nach den meisten Ber. aber sollen diese schon mit Beginn des zweiten Halbjahrs gelesen

werden. Die darin geschilderten Ereignisse übertreffen die der Anabasis an Wichtigkeit, und sprachlich sind die Hellenika für U II nicht zu schwierig. Ber. Krotoschin, Konf. Bromb. G, auch Marien-G empfehlen sie für O II. Sicherlich sind sie auch für diese Klasse, in der im ersten Halbjahr die griechische Geschichte durchgenommen wird, eine recht passende Lektüre. Mir scheinen sie besonders auch fürs unvorbereitete Übersetzen geeignet zu sein, das immer gübt werden muß und nicht an schwierigeren Schriftstellern vorgenommen werden kann.

Xenophons Cyropaedie wird nicht mehr zur Lektüre empfohlen. Die meisten Ber. erwähnen diese Schrift nicht; Ber. Bromb. G ist gegen diese Lektüre „aus Mangel an Zeit" und Ber. Inowr. „trotz der Feinheit der Sprache, weil es ein die geschichtlichen Tatsachen bewußt umgestaltender Tendenzroman ist."

Herodot wird als guter Erzähler auch von Wil.-Moell. zur zusammenhängenden Lektüre empfohlen und von fast allen Ber. in erster Linie für O II. Nur Ber. Nakel spricht sich aus zwei Gründen gegen ihn aus: „Bei seiner in die Breite gehenden Darstellungsweise kommt der Inhalt erst zur Geltung, sobald größere Stücke auf einmal bewältigt werden, sobald schneller gelesen werden kann; bis dahin vergeht geraume Zeit, und kaum ist man soweit, so verlangen andere Rücksichten, daß man mit dieser Lektüre aufhört." Ferner beeinträchtige die Sprachform den ungestörten Besitz der attischen Schriftsprache. Er sei der erste, der weichen müsse, wenn die Lektüre ein wenig über den Kreis der attischen Schriftsteller hinaus erweitert werde. Auch nach meiner Ansicht kann Herodot hin und wieder durch andere Historiker abgelöst werden.

Recht passenden historischen Lesestoff für O II finden wir bei Wil.-Moell.: Pausanias und Themistokles aus Thukydides; einiges über Alexander den Großen aus Arrian (Kampf mit Poros, Aufstand der Makedonen, Alexanders Tod); Scipio Aemilianus als Jüngling aus Polybius; Tiberius Gracchus aus Appian; Cäsars Lebensende aus Plutarchs Cäsar. Es finden sich an einzelnen Stellen erhebliche Schwierigkeiten, aber im allgemeinen können diese Stücke in O II bewältigt werden. Schwieriger und für die I geeigneter sind: Solon (aus der πολιτεία Ἀθηναίων des Aristoteles) und Perikles (aus verschiedenen Schriftstellern). Leider sind diese Stücke nicht sehr umfangreich; aber es hindert ja nichts, Arrian längere Zeit zu lesen, wie es namentlich der Mitber. Lissa vorschlägt, „da sich Arrian in allen seinen Schriften als glücklicher Nachfolger Xenophons zeigt." Direktor Quade empfiehlt (bei einem guten Schülerjahrgang) die Lektüre Plutarchs; R. Foß erwähnt (in der Monatschr. f. d. höh. Schulw. I), daß er einzelne Biographien z. B. die Gracchen mit Erfolg gelesen habe.

Von den Rednern wird für O II von den meisten Lysias empfohlen

(seine Reden g. Eratosthenes, g. Agorat, für Mantitheos u. a.). Sicherlich verdient er wegen seiner Meisterschaft in klarer, anschaulicher Rede auch fernerhin auf dem Gymnasium gelesen zu werden.

Lykurgs Leokratea und Isokrates sind in letzter Zeit in den Hintergrund getreten, jene, weil der Inhalt nicht bedeutend genug ist (Ber. Marien-G), Isokrates, „weil seine Darstellung an Künstelei und ermüdender Breite leidet“ (Ber. Inowr.). Dagegen treten die meisten Ber. lebhaft für den größten Redner des Altertums, für Demosthenes, ein. Wil.-Moell. hat nur ein Stück aus der Kranzrede ausgehoben. Aber durch die Lektüre eines Abschnitts werden wir dem großen Redner nicht gerecht. Mögen auch seine Reden nicht zum ersehnten Ziele geführt haben, sein mannhaftes, unentwegtes Eintreten für die Selbständigkeit Athens und ganz Griechenlands wird stets vorbildlich sein. Gegen die geringschätzigen Worte Wil.-Moell.'s — er nennt die Reden des Demosthenes „ephemere Reden und papierne Proteste“ — verteidigen ihn die meisten Ber. recht lebhaft und verlangen, daß auch von ihm etwas Großes und Ganzes gelesen werde; vorgeschlagen werden: die olynthischen Reden, die philippischen, περὶ εἰρήνης, π. τῶν ἐν Χερρονήσῳ, π. στεφάνου.

Von Thukydides bietet Wil.-Moell. wenig Erzählendes. Wir werden aber davon nicht absehen können, diesem ernsten, hochbedeutenden Historiker mindestens ein Semester in der I zu widmen. Am meisten werden von ihm Stellen aus dem 1. und 2., besonders aber aus dem 6. und 7. Buche (sicilische Expedition) gelesen. Die Lehrpläne von 1891 schlossen die schwierigeren Reden ausdrücklich von der Lektüre aus; die neueren tun dies nicht, halten aber zur Bewältigung der Schwierigkeiten ausgiebige, die häusliche Vorbereitung der Schüler ersetzende Hilfe von seiten des Lehrers für erforderlich. Ber. Krotoschin will die leichteren Partien in U I, die schwierigeren in O I lesen lassen, ähnlich Ber. Inowr. und Lissa, die die Lektüre der Leichenrede der O I zuweisen. Ber. Nakel: „Die Leichenrede ist unbedingt zu fordern wie die Hauptabschnitte über die sicilische Expedition.“ Manche Lehrer werden sie nicht jedes Jahr lesen wollen. Die Rede bietet ferner für Schüler große Schwierigkeiten; an einigen Stellen ist sie, wie Wil.-Moell. selbst hervorhebt, spitzfindig; endlich entspricht sie nicht den wirklichen Verhältnissen, sondern stellt das Ideal der athenischen Demokratie dar. Bromb. G will sie in einer guten Übersetzung lesen lassen.

Unter „Politik“ bietet Wil.-Moell. außer der Leichenrede des Perikles acht Abschnitte aus der Staatslehre des Aristoteles und ein umfangreiches Stück aus Polybius über den Kreislauf der Verfassungen und den Vorzug der Verfassung des römischen Volkes. „Obwohl Platon der Urheber der Gedanken ist, . . . müssen diese Umbildungen zu Grunde gelegt werden, weil von ihnen der Weg zu Macchiavelli, Montesquieu und weiter bis Dahl-

mann und Treitschke führt." Verh. S. 212. Dazu bemerkt Direktor von Sanden mit vollem Recht. „Auf den ersten Blick leuchtet ein, daß das eine Verstiegenheit, daß diese Forderung auf der Schule unerfüllbar ist." In die politische Theorie werden die Schüler hin und wieder bei der Lektüre, besonders aber im geschichtlichen Unterricht eingeführt: über den Ursprung des Staates, Rechte des Bürgers, Verfassungsformen, Wechsel derselben u. a. Wenn eine mehr systematische Unterweisung nötig erscheint, und sie wird vielfach gefordert, so fällt diese Aufgabe dem Geschichtslehrer, nicht dem Sprachlehrer zu. Übrigens ist wohl der Zusammenhang des modernen Staatslebens mit der Theorie der Griechen nicht sehr eng. Wil.-Moell. selbst sagt (S. 190 Leseb.): „Die Monarchie existiert bei Aristoteles eigentlich nur als Gewaltherrschaft wider Recht und Gemeinwohl, die im Grunde gar nicht als Verfassung gelten darf." Und: „Der Gedanke an einen großen Staat, in dem die Gemeinden für ihre freie Bewegung Raum behalten können, ist ihm nie gekommen." Für den Griechen war der „Bürger" etwas anderes als für uns; wir haben keine Sklaven, Metöken u. a. Die Lektüre dieser zum Teil recht schweren Stücke wird vielleicht nicht sehr fruchtbar sein, am ehesten der Aufsatz aus Polybios.

Neben die Lektüre der Historiker und Redner tritt die philosophische. Eine systematische Unterweisung, etwa durch Zusammenstellung aller Sätze der Logik oder Ethik, wird man nicht für empfehlenswert halten, sondern die Lektüre einiger Schriftwerke oder Aufsätze, die man durch einleitende und weiterführende Bemerkungen weiter ausgestaltet. Viel fruchtbarer würde diese Lektüre sein, wenn die immer lauter werdende Forderung nach Wiedereinführung des propädeutischen Unterrichts in der Philosophie erfüllt würde.

In O II wurden früher Abschnitte aus Xenophons Memorabilien gelesen, „gewissermaßen als erste Einführung in die philosophischen Gedankengänge und als Vorbereitung für Platon" (Ber. Gnesen). Die neuen Lehrpläne bestimmen (S. 74): Die Lektüre Xenophons ist in der Regel mit U II abzuschließen. Ber. Lissa wünscht die Memorabilien nicht zu lesen; doch treten andere Ber. für diese Lektüre ein, so Gnesen, Nakel, Wongrowitz (die Konf. nicht); mit besonderer Wärme aber Ber. Mar.-G (S. 29—32); die Konf. des Bromb. G wünscht sie als Extemporierstoff für U I; auch Ber. Mar.-G bemerkt, daß die Memorabilien wegen ihres abstrakten Inhalts für Ober-Sekundaner fast zu schwer seien.

Über die Lektüre platonischer Dialoge herrscht kein Streit. Wil.-Moell. ist für Platon sehr eingenommen; er ruft begeistert aus: „Platon im griechischen, Goethe im deutschen, Paulus im Religionsunterricht, diese drei Herzenskündiger zusammen wirkend werden unseren Söhnen die Seele mit einem Geiste stärken, der sie gegen die Ansteckung gegen die schlimmsten

Gifte der Gegenwart immun macht." Verh. S. 209. Aber mit der bisherigen Auswahl der Dialoge ist Wil.-Moell. nicht einverstanden: „Platon ist auf im Grunde unphilosophische Schriften zurückgedrängt.... Es ist unerlaubt, daß wir die Jugend ohne diese Offenbarung ins Leben lassen. Dazu reichen Apologie und Kriton nicht, so schön sie sind, dazu brauchen wir einen Dialog, der das Herz packt und ernstes Denken fordert, Phaedon, Gorgias, das erste Buch des Staates; aber ein guter Lehrer mag jeden tiefen und künstlerisch schönen wählen, den er bewältigen kann." Doch werden wir im Interesse der Schüler vor einem Zuviel hierin warnen; wir wollen uns mit bescheideneren Zielen begnügen, von denen wir annehmen können, daß sie vom Durchschnitt der Schüler erreicht werden. Vom Phädon wird der mittlere Teil allgemein abgelehnt; Gorgias und das erste Buch des Staates (empfohlen von Ber. Inowrazlaw und Kempen) werden von den meisten für zu schwer gehalten. Es könnte immerhin ein Versuch, besonders mit dem ersten Buch des Staates, gemacht werden. Manche halten auch den Protagoras für zu schwer; jedenfalls ist die Stelle, die von der Erklärung des simonideischen Gedichtes handelt, fortzulassen. Von den kleineren Schriften (Apologie, Kriton, Euthyphron, Laches) wird natürlich in erster Linie die Apologie vorgeschlagen. Ber. Nakel verlangt sie durchaus; doch würde ich mich auch hier wie bei der Antigone gegen einen Zwang aussprechen. Ber. Kempen wünscht stets die Vereinigung des Kriton mit der Apologie.

Von den einzelnen philosophischen Aufsätzen im zweiten Halbbande des Lesebuchs von Wil.-Moell. scheinen sich für die Schule am besten zu eignen: Sokratische Methode, aus Platons Menon; Menschliche Charaktertypen, aus den Charakteren des Theophrast; Aberglaube und Unglaube, von Plutarch; Berechtigung des Bilderdienstes, von Maximus von Tyrus; vom Altchristlichen: Verfassung und Gottesdienst der altchristlichen Gemeinde, aus der Apostellehre; die Christen als Träger eines neuen Lebens, der Brief an Diognet. Weniger geeignet: Die Lebensziele, Glückseligkeit, aus der Ethik des Aristoteles; Philosophie als Regel und Trost des Lebens, aus Markus εἰς ἑαυτόν; Erziehung zu Gott wohlgefälligem Leben, aus den Gesprächen des Epiktet. Manche dieser Aufsätze sind für die Schüler zu hoch, besonders der aristotelische über die Glückseligkeit als Lebensziel. Wenn Joh. Wegener (Monatschr. f. höh. Sch. I, 553) hierzu bemerkt: „Die Behandlung der Jugendperiode Schillers kann nicht um die Berührung des ethischen Eudämonismus (Schottische Moralisten) herumkommen, sie wird hier die Ausgangspunkte dieser Weltanschauung finden, und hat sie das Verständnis für diese geklärt, dann wird die Großtat Kants den Schülern verständlich werden," so werden nicht viele diese optimistische Ansicht teilen.

Leitsätze.

1. Bestimmend für die Auswahl der griechischen Lektüre am Gymnasium ist das ästhetisch-humanistische Prinzip. Die griechischen Unterrichtsstunden sind nicht dazu da, in die Geschichte der einzelnen Wissenschaften einzuführen.
2. Es sind den Schülern zumeist ganze Schriftwerke in die Hand zu geben; aushilfsweise kann ein Lesebuch gebraucht werden.
3. Aufsätze aus dem Gebiet der realen Wissenschaften sind nur dann in der Schule zu lesen, wenn sie einen für Schüler bedeutenden Inhalt, aber auch eine schöne Form aufweisen.
4. Es erregt kein Bedenken, daß auch Schriftsteller der sog. nachklassischen Zeit, wie Polybius, Plutarch, Arrian u. a., gelesen werden.
5. Xenophons Memorabilien bilden eine passende Lektüre zur Einführung in philosophisches Denken.
6. Der Dichterlektüre sind in II und I 2 Stunden wöchentlich zu widmen. Homer wird in U und in OII je zwei, in U und in OI je ein Semester gelesen; in diesen letzteren Klassen auch zwei Tragödien und Proben griechischer Lyrik.
7. Eine umfangreichere Bekanntschaft mit den Hauptwerken der griechischen Literatur, namentlich der Tragödie, soll den Schülern durch gute Übersetzungen vermittelt werden.

Mitbericht.

Der griechische Unterricht ist zwar in den letzten Jahren in seiner Berechtigung vielfach angefochten und durch Verringerung der Stundenzahl in seiner Entfaltung mehr und mehr gehemmt worden, aber von stürmischen Reformversuchen ist er bisher verschont geblieben. Die verschiedenen Lehrpläne, die wir in den letzten Jahrzehnten in rascher Folge an uns vorüberziehen sahen, haben sein Ziel wenig, den Weg zum Ziele fast gar nicht verändert; insbesondere galt der Lesestoff nahezu als kanonisch. Da wird plötzlich von bedeutungsvoller Stelle entschiedener Widerspruch gegen den bisherigen Brauch erhoben. Von seinem akademischen Hochsitz herab belehrt uns der Professor der klassischen Philologie, Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf, daß wir auf ganz falschen Bahnen wandeln, daß wir umkehren und den griechischen Unterricht auf einem ganz andern Boden aufbauen müssen. Dem Alarmrufe folgen positive Vorschläge, und diese Vorschläge werden zur Tat: sie liegt in seinem griechischen Lesebuche vor uns. Es ist im höchsten Grade dankenswert, daß ein Hochschullehrer von der Bedeutung W.s es nicht verschmäht hat, dem Schulbetriebe des Griechischen sein Interesse zuzuwenden, daß er aus dem reichen Schatze seines Wissens uns ein Buch geschenkt hat, das kein Lehrer, vor allem kein Philologe ohne Anregung und Belehrung aus der Hand legen wird, daß er uns dadurch ge-



nötigt hat, wieder einmal uns klar zu werden über das Ziel unserer Arbeit und über einen gangbaren Weg zum Ziele. Aber als akademischer Dozent, der m. W. nie als Gymnasiallehrer tätig gewesen ist, hat W. nicht die enge Fühlung mit dem Schulbetriebe, die für ein so folgenschweres Unternehmen ganz unerläßlich ist. Daher sind die praktischen Schulmänner und gerade solche, die fern von den Mittelpunkten des geistigen Lebens wirken, berufen, sich über die Neuerung auszusprechen. Mit Recht stellen deshalb auch alle Berichte über das gestellte Thema die Vorschläge W.s in den Mittelpunkt der Erörterung, einzelne beschränken sich darauf.

I. W.s Widerspruch hat eine prinzipielle Bedeutung. Er verficht einen ganz bestimmten, eigenartigen Gedanken. Sein Buch, das der Verwirklichung dieser Idee dienen soll, ist ein geschlossenes, planvolles Ganze, das zwar nicht vollständig erledigt zu werden braucht, aus dem man aber auch nicht willkürlich ganze Abschnitte von vornherein herausweisen darf, wenn man den Absichten des Verfassers gerecht werden will. Es erscheint mir deshalb auch nicht richtig, die einzelnen Lesestücke auf ihre größere oder geringere Brauchbarkeit zu prüfen, sondern es muß m. E. zuerst die grundsätzliche Frage entschieden werden: hat W. die Aufgabe des griechischen Schulunterrichts richtig erkannt und bestimmt? Erst wenn diese Frage bejaht wird, erhebt sich die weitere: können wir mit seinem Lesebuche dieses Ziel erreichen, und wie machen wir das?

W. stellt das geschichtliche Moment in den Mittelpunkt des griechischen Unterrichts und zwar so, daß den Schülern an einer mehr als ein Jahrtausend umspannenden Entwicklung unmittelbar durch die Lektüre klar werden soll, daß das Griechische nicht etwa nur die Sprache eines räumlich und zeitlich in enge Schranken gebannten Einzelvolkes, sondern daß es die Weltsprache und der Träger der Weltkultur gewesen sei in dem Umfange, daß unsere ganze heutige Kultur in allen ihren Verzweigungen als im Griechentum wurzelnd nachgewiesen werde, oder, wie er es selbst ausdrückt, daß die Zusammenhänge mit unserer gegenwärtigen Kultur aufgezeigt werden. Das ist nach W. Einl. S. VI die Hauptsache des ganzen griechischen Unterrichts. Nur dann erscheint ihm das Griechische als Element der Jugendbildung berechtigt, wenn es sich zum Ziele setzt, das Gegenwärtige in seinem Werden begreiflich zu machen. — Wir wollen gegen W. hier nicht geltend machen, daß unsere Kultur doch nicht so direkt und ausschließlich aus dem Hellenentum geflossen ist, sondern daß sich manche erhebliche Zuflüsse nachweisen lassen, auch nicht, daß die griechische Kultur wieder auf dem Boden einer anderen älteren Weltkultur erwachsen ist, von der sie manches übernommen hat (Ber. Kempen); wir wollen hier nur vom pädagogischen Standpunkt aus erwägen, ob es richtig und der Jugend heilsam ist, wenn auch das Griechische vorwiegend unter der entwicklungsgeschichtlichen Perspektive

betrieben wird. — Ein anderes Ziel hat die Wissenschaft, ein anderes die Pädagogik; anders ist darum die Aufgabe der Hochschuldozenten, anders die des Lehrers an einem Gymnasium. Die Philologie, was ist sie? Diese Frage hat W. vor etwa 10 Jahren vortrefflich beantwortet in der bekannten Rede: Philologie und Schulreform. Wahrheit ist ihr einziges Ziel; sie lehnt es ab, Urteile über den ethischen Wert ihrer Objekte abzugeben. Der Philologe strebt danach, ein Weltbild in allen seinen Zügen zu erkennen; ihm kann dabei das Unbedeutendste, ja das innerlich Gehaltlose, der Form nach Barbarische von großer Wichtigkeit sein, er verweilt mit der gleichen Liebe bei dem Schönen wie bei dem Häßlichen, bei dem Edlen wie bei dem Gemeinen. Anders der Schulmann. Wie die Seele bei der Mannigfaltigkeit ihrer Kräfte doch eine Einheit bildet, so hat auch der Unterricht als psychagogische Kunst den ganzen Menschen zum Gegenstande. Auch für uns ist Wahrheit ein unverbrüchliches Gesetz; aber wir wissen auch, daß nicht jedes Licht, das dem Forscher aufleuchtet, auch dem Auge der Jugend frommt. Und neben das Wahre tritt im Unterricht gleichberechtigt das Schöne und das Gute. Wir haben nicht nur die Aufgabe, den Geist unserer Schüler zu Erkenntnissen zu führen und ihn zu befähigen, die erarbeiteten Kenntnisse selbsttätig zu vermehren und zu verwerten, sondern wir müssen ihm auch zu einer geläuterten Empfindung für das Schöne verhelfen und seine Phantasie bald beflügeln, bald zügeln, sein Gemüt für das Große und Edle erwärmen dadurch, daß wir ihn große Männer, große Taten oder große Gedanken anschauen lassen und seinem Willen eine entschiedene Richtung auf das Gute geben. Mit einem Wort: die Pädagogik ist eine normative Wissenschaft; Normen und feste Werturteile, ohne die eine Erziehung undenkbar ist, können wir in der Schule nicht entbehren. Sie bedarf der Ideale. Nun glauben wir, daß in der geschichtlichen Entwicklung Erscheinungen auftreten, „die in der Folgezeit nicht mehr überboten werden, sondern den Wert fortwirkender Ideale erhalten“ (Harnack). Solche sind uns die nach Inhalt und Form mustergültigen Schöpfungen der klassischen Zeit des Griechentums; in ihnen finden die Ideen des Schönen, Wahren und Guten ihre ansprechendste Verkörperung. Daran halten wir um so mehr fest, als W. selbst diese Periode als „die in Wahrheit unvergleichliche Blütezeit“ preist (Reden u. Vortr. S. 127). Und deshalb können und wollen wir ihre Werke bei der Jugenderziehung nicht entbehren, ja wir können sie uns nicht einmal verkürzen lassen, wenn sie wirken sollen, wie sie seit Jahrzehnten gewirkt haben, wahrlich nicht zum Schaden unseres Volkes.

Was W. uns als Ersatz dafür bietet, sind zunächst Bruchstücke, z. T. geringen Umfangs und ohne inneren Zusammenhang, Splitter aus einer $1^1/_2$ Jahrtausende umfassenden Literatur, in denen auch „ägyptische Kleinstädter, Syrer und andere Semiten, Fachgelehrte mit zweifelhafter Ausdrucks-

fähigkeit und z. T. ungriechischer Denkweise" (Baumeister) zum Worte kommen. Als Bruchstücke genügen sie dem ästhetischen Interesse nicht. Sie lassen aber ferner auch — von einzelnen Abschnitten abgesehen — die Phantasie leer, das Gemüt kalt; denn selbst die edle Gestalt des Kaisers Markus wird die Schüler nicht erwärmen, da er „nur eine passive Tugend übt, die ihre Kraft aus der Resignation schöpft" (W. Reden u. Vortr. S. 125). Was aber W. statt dessen zu erreichen hofft, daß unsere Schüler eine Jahrtausende umfassende Kulturentwicklung zu übersehen und in ihrem Zusammenhange zu begreifen vermögen, das halte ich vollends für einen Traum und stimme dem scharfen Urteil Baumeisters bei: „Dieses Ziel — für Schüler — ist mit einem Worte eine seltsame Phantasie, die richtige Einbildung eines unpraktischen Philologen, der immer nur kleine Philologen im Auge haben kann, wie er selbst ein großer ist." Gesetzt aber auch, es gelänge wirklich, dem Ziele, das W. dem griechischen Unterricht setzt, auf dem von ihm gewiesenen Wege mit Schülern von mäßiger Begabung — denn mit solchen müssen wir rechnen — nahe zu kommen, so stünde der Gewinn in gar keinem Verhältnis zu der Einbuße, die die Schüler dadurch erleiden würden, daß ihnen inhaltlich und formal ausgezeichnete, geist- und gemütbildende Werke vorenthalten werden müßten. Denn für beide Arten der Lektüre zugleich — daran ist nicht zu zweifeln — ist nun einmal keine Zeit.

Leitsatz 1: Das griechische Lesebuch von v. Wilamowitz-Moellendorf ist nicht geeignet, die Grundlage des Lektüreunterrichts zu bilden.

Ich stelle fest, daß zehn Lehrerkollegien diese Meinung teilen, nur eine Anstalt spricht sich unbedingt für W. aus; im übrigen ist an einigen Anstalten eine Minorität dafür eingetreten, daß mit dem 1. Teil des Lesebuches als einem ergänzenden Hilfsmittel ein Versuch gemacht werde.

II. Wenn hiernach das Ziel, das W. vorschwebt, in dieser Höhe und auf diesem Wege unerreichbar erscheint, so bleibt doch zu erwägen, ob wir ihm nicht von einer andern Grundlage aus wenigstens einigermaßen nahe kommen können. Denn das läßt sich schlechterdings nicht bestreiten, daß die Kultur der Gegenwart durch so viele Fäden mit der Antike, im besonderen mit dem Hellenentum, verknüpft ist, daß die Schule, die für das Leben bilden und ein Verständnis des Gegenwärtigen als eines geschichtlich Gewordenen vorbereiten will, ihrer Aufgabe nicht gerecht werden würde, wenn sie sich nicht bemühte, zwar nicht alle diese Fäden aufzudecken — das ist einfach unmöglich —, aber doch ein Verständnis des Zusammenhanges zwischen der Antike und der modernen Kultur anzubahnen. Das ist eine Aufgabe des ganzen Unterrichts; sie dem Griechischen aufbürden

zu wollen, sie auf dem umständlichen, zeitraubenden Umwege durch eine erst zu erlernende Fremdsprache von nicht geringer Schwierigkeit (denn auch der Primaner lernt Griechisch) erreichen zu wollen, ist m. E. ein verhängnisvoller Irrtum, ähnlich der s. Z. erhobenen, jetzt längst wieder fallen gelassenen Forderung, daß der Geschichtsunterricht auf die Lektüre ausgewählter Geschichtsquellen zu gründen sei. Ich glaube nun zwar, daß wir Lehrer auch bisher schon bestrebt gewesen sind, das Verständnis der Gegenwart aus der Vergangenheit den Schülern zu erschließen, begrüße aber den Vorschlag W.s deshalb mit Dank, weil er uns dazu anregen wird, unsern Unterricht immer mehr von dem entwicklungsgeschichtlichen Gedanken durchdringen zu lassen und ihn durch Heranziehung geeigneter Quellenstellen in Übersetzung zu vertiefen. Denn wenn die Lehrpläne ausdrücklich die Heranziehung guter Übersetzungen empfehlen, wenn W. den Einblick in die Kunstwelt des Homer und Sophokles durch Übersetzungen vermittelt wissen will, so ist gar nicht einzusehen, warum sie nicht bei derartigen Stücken rein wissenschaftlichen oder technischen Inhalts, wie W. sie bietet, das Original ersetzen sollen. Es würde demnach der Religionslehrer nicht nur, was ja schon geschieht, bei besonders wichtigen Stellen den Urtext des Neuen Testamentes heranziehen, sondern auch einzelnes aus dem VIII. Abschnitt des Lesebuches verwerten; er wird ferner den Schülern die Bedeutung der κοινή als einer Weltsprache zu eröffnen haben. — Dem Deutschlehrer bieten sich Anknüpfungspunkte in solcher Menge, daß eher die Überfülle als der Mangel ihm Verlegenheit bereiten wird. Schon in den mittleren Klassen wird z. B. bei Goethes Zauberlehrling auf Lucians Münchhausiaden hinzuweisen sein. Bei der Behandlung von Goethes Iphigenie läßt sich der Vergleich mit Euripides' Stück gar nicht umgehen. Der Lehrer muß die Schüler so weit mit diesem Drama bekannt machen, daß ihnen die verschiedene Art klar wird, in der beide Dichter den Knoten geschürzt und gelöst haben. Dazu ist weder die Lektüre des Dramas in der Ursprache noch in der Übersetzung erforderlich. Ähnliches gilt von dem goldenen Vlies Grillparzers und der Medea des Euripides. Bei Shakespeares Julius Cäsar mag der Lehrer aus Plutarch die Erzählung von Cäsars Ende den Schülern vorlesen. Die ästhetischen Schriften Lessings nötigen auf Schritt und Tritt zu einem Zurückgehen auf die Antike; vor allem ist eine fruchtbare Lektüre wichtiger Abschnitte der Dramaturgie m. E. nur auf der Grundlage der Aristotelischen Poetik möglich. Bei Schillers Braut von Messina muß man auf Sophokles' König Ödipus zurückgehen, um den Begriff der Schicksalstragödie klarzustellen usw. — Der Horazunterricht wird es sich nicht entgehen lassen, einerseits auf die griechischen Muster, anderseits auf die moderne Lyrik hinzuweisen und bald Übereinstimmendes, bald Abweichendes hervorzuheben. Im übrigen verweise ich hier auf Cauers

interessantes Buch Palaestra vitae. — Der Geschichtslehrer wird, hier vorwärts weisend, dort zurückgreifend, durch Vergleichungen Verständnis zu schaffen suchen. In Prima wird er den Schülern das Wesen des Staates zu erschließen haben und dabei einzelne Abschnitte aus der Staatslehre des Aristoteles mit Nutzen heranziehen können (ganz brauchbar ist auch heute noch die umschreibende Verdeutschung von Garve). — Der Geograph wird die Schüler die Begriffe geographische Länge und Breite verstehen lehren, wenn er auf das Erdbild der Alten zurückgeht. Er wird den reiferen Schülern sagen, daß schon die Stoiker von der Kugelgestalt der Erde wußten; er wird von dem geozentrischen Weltsystem des Ptolemäus, aber auch davon reden, daß Kopernikus einen Vorläufer in Aristarch von Samos gehabt hat, „der in völlig unbeachteter wissenschaftlicher Isoliertheit ein heliozentrisches System aufzustellen gesucht hatte". Die Namen der meisten Sternbilder, der meisten Wochentage weisen in uralte Zeiten zurück und regen zu interessanten Beobachtungen an. — Den Mathematiker und Physiker weisen viele Namen in seiner Wissenschaft auf das Altertum hin; er wird aber auch, von Einzelheiten abgesehen, seinen Schülern das Verständnis erschließen für den fundamentalen Unterschied zwischen der Starrheit der Euklidischen und der Beweglichkeit der modernen Geometrie. Schon dem Tertianer wird aus dem Umstande, daß so viele Krankheiten griechische Namen tragen, die Erkenntnis aufgehen, daß die Wurzeln der Heilkunde im Griechentum liegen. — Auf diese Weise die Brücke zu schlagen zwischen der Antike und der Gegenwart, das halte ich für didaktisch richtig und fruchtbringend, aber nicht durch das Zusammenstümpern von Lesestücken, die dem Schüler z. T. herzlich langweilig sind, z. T. nur den Wert von Kuriositäten und Spielereien haben oder „eher in ein Kolleg über Geschichte des Maschinenbaus gehören, aber nicht in die Schule" (Keller, Südwestdeutsche Schulblätter).

Leitsatz 2a: Es ist eine Aufgabe des Gymnasiums, einen Einblick in den Zusammenhang der heutigen Kultur mit der Antike zu eröffnen.

b: Diese Aufgabe liegt dem gesamten Unterricht ob und ist von den einzelnen Lehrfächern aus in Angriff zu nehmen gegebenenfalls unter Heranziehung geeigneter Stücke aus den Quellen in Übersetzungen.

III. Es bleibt also die wichtigste Aufgabe der griechischen Lektüre, die Schüler in diejenigen Werke einzuführen, welche die „befruchtend auf Jahrtausende hinaus wirkende" Blütezeit des griechischen Volkes hervorgebracht hat. Demnach ist von einer grundsätzlichen Änderung des Lesestoffes abzusehen. Wie bisher, werde in

O III Xenophons Anabasis gelesen, ein Buch, wie geschaffen für die Anfangslektüre; es bietet interessanten, mit dem Reiz des Abenteuerlichen umkleideten Stoff in schlichter, natürlicher Darstellung. Man kann m. E. mit der Lektüre beginnen, sobald die Verba auf -μι eingeübt sind, also schon im 2. Quartal. Bei richtiger Auswahl kann man in O III die beiden ersten Bücher im wesentlichen erledigen. Man muß nur von einer pedantisch genauen Verfolgung der Marschroute absehen und möglichst rasch an die Entscheidung herankommen. Man lese deshalb vom I. Buch etwa nur Kap. 1: Ursachen und Vorbereitung zum Zuge, Kap. 2 § 21 ff. und Kap. 3: Einbruch in Cilicien und Meuterei der Söldner, Kap. 4 § 12 ff. und Kap. 5: Übergang über den Euphrat, Marsch durch die Wüste, Zwiespalt im Heere, Kap. 8 u. 10: Die Entscheidungsschlacht. Kap. 9 und II. B. Kap. 6 bleiben der

U II vorbehalten. Denn in dieser Klasse wird die Anabasis zunächst weiter gelesen, damit sich die Schüler in diese grundlegende Lektüre recht einleben. Und die Bücher III und IV bieten wahrlich des Interessanten genug. Mit der Ankunft in Trapezunt ist aber zu schließen; die weiteren Schicksale der Kyreer sind unerfreulich und unerheblich.

Formale wie sachliche Gründe bestimmen mich dazu, im 2. Halbjahr auf die Anabasis eine Auswahl aus den Hellenika folgen zu lassen: der Schüler bleibt in dem verhältnismäßig eng umgrenzten Raum der Xenophonteischen Sprachform, dazu wird dem geschichtlichen Unterricht der O II wirksam vorgearbeitet. Die Ausgabe von Roßberg (Münster, Aschendorff) stellt das Lesenswerte sehr hübsch zu fünf großen Abschnitten zusammen: 1. Die letzten Ereignisse des peloponnesischen Krieges. 2. Die Dreißig in Athen. 3. Unternehmungen der Spartaner gegen die Perser in Kleinasien. 4. Der korinthische Krieg. 5. Zwanzig Jahre aus der Geschichte Thebens.

Die Dichterlektüre der Sekunda bildet Homers Odyssee. Die Verteilung der Bücher auf die beiden Stufen und die Auswahl der verbindlichen Abschnitte kann füglich den einzelnen Anstalten überlassen bleiben. Doch will ich erwähnen, daß in Lissa seit einigen Jahren in U II gelesen wird: I, 1—10, IX, 39 ff. bis XII (inkl.) in Auswahl. Wir sind mit dieser Lektüre zufrieden: sie ist inhaltlich geschlossen und packt die Knaben mit dem Reize, den Märchen auf dieses Alter ausüben. — Im allgemeinen sei bemerkt, daß nach meinen Erfahrungen den Schülern — auch den Primanern noch — Homer nicht geringe Schwierigkeiten macht; die Vorbereitung erfordert viel Zeit und Kraft. Zur Erleichterung geben wir ihnen in U II eine gedruckte Präparation in die Hand. Mehr als 2000 Verse wird man trotzdem nicht erledigen können.

Während die U II in Xenophon ihren zentralen Prosaiker hat, ist die

O II minder günstig daran. Auch nicht eine der für diese Klasse vorgeschlagenen Schriften bleibt unangefochten. Gegen Herodot erklärt sich der Ref. in Nakel, und die Konferenz schließt sich ihm an. Auch der Hauptber. scheint dem pater historiae nicht allzu geneigt. Ich bin anderer Meinung: nach m. Erf. macht der Dialekt den Schülern wenig Mühe; der bedeutende Gegenstand und die anmutige Darstellung erregt und fesselt das Interesse. Auch das Bedenken, daß durch diese Lektüre die grammatische Sicherheit der Schüler beeinträchtigt werde, kann ich nicht allzu hoch anschlagen. Vorzugsweise zu berücksichtigen sind die Bücher V—IX; eine Auswahl ist nötig. — Xenophons Memorabilien sind gegenwärtig etwas in Mißkredit gekommen; sie gelten als nüchtern, unphilosophisch, auch wohl als zu schwer für O II. Von andern werden sie dagegen als eine passende Vorbereitung der Platolektüre, als anregend und für die sittliche Entwicklung der Schüler bedeutungsvoll warm empfohlen. Ich schließe mich aus eigener Erfahrung diesem Urteil an; aber die Lektüre setzt einen Lehrer voraus, der, für seinen Gegenstand begeistert, die Schüler dafür zu erwärmen versteht. Wo ein solcher vorhanden ist, wird man an der Lektüre seine Freude haben. Die Lehrpläne schließen sie nicht aus. — Lysias wird empfohlen durch die Glätte seines Stils; seine Reden (namentlich einige kleinere) geben anschauliche Bilder aus dem athenischen Alltagsleben jener Zeit. Aber er ist ziemlich schwer, als Persönlichkeit ohne Lauterkeit und Größe. — Was sonst in Betracht gezogen wird — Isokrates, Lykurg — kann ernstlich nicht in Frage kommen. — Hier ist also eine Lücke. Sie könnte m. E. durch ein Lesebuch ausgefüllt werden, das die Hauptpunkte der griechischen und römischen Geschichte in abgeschlossenen Bildern vorführte. Plutarch, Thucydides, Arrian, Polybius, Appian würden reichlichen und guten Stoff bieten. Dadurch würde auch der Unterricht in der alten Geschichte, der sich jetzt in einer schwer zu ertragenden Notlage befindet, unterstützt werden.

Von der Odyssee lesen wir eine Auswahl aus den in U II nicht erledigten Gesängen; über 4000 Verse wird man schwerlich hinauskommen. So kann von dem ganzen Epos kaum die Hälfte gelesen werden. Die Vorstellung W.s, es würden die etwa $^1/_6$ des Ganzen einnehmenden wertlosen Wiederholungen mitgelesen, ist ganz irrig; sie zeigt, wie wenig er mit dem Unterrichtsbetrieb vertraut ist. — Die Prosalektüre der

I bilden Plato, Thucydides, Demosthenes; neben ihnen kommt nichts in Betracht. Eine feste Verteilung des Stoffes auf die beiden Abteilungen erscheint mir weder rätlich noch nötig; ist doch auch die I nicht überall geteilt. — Von Plato stellen die Ber. im Gegensatz zu W. in die erste Linie Apologie und Krito; ich habe es zweckmäßig gefunden, den Euthyphro voraus zu schicken (Inowrazlaw Ber. urteilt richtig: die Methode

des Sokrates lernt man ebenso gut, wenn nicht noch besser als aus dem Meno, aus dem Euthyphro kennen), den Anfang und den Schluß des Phädo (Kap. 1—13, 63—67) folgen zu lassen. Den Hauptteil dieses Dialogs zu lesen muß man sich wegen der großen Schwierigkeit des Inhalts versagen. Sonst wird namentlich der Gorgias wegen seines erzieherischen Wertes empfohlen. Bei einer guten O I dürfte er reichen Gewinn ergeben.

Von Thucydides wird am meisten die ergreifende Schilderung der sizilischen Expedition empfohlen. Geeignet ist außerdem das Proömium, das 1. Kriegsjahr, die Erzählung der Kämpfe um Platäa und um Sphakteria. Die Leichenrede des Perikles wird man der O I nicht vorenthalten dürfen; sie ist allerdings so schwer, daß der Lehrer dabei das meiste tun muß.

Demosthenes wird von vielen Ber. eifrig und geschickt gegen W.s einseitige Beurteilung in Schutz genommen. Von ihm muß etwas Großes und Ganzes gelesen werden, nicht bloß ein Bruchstück, schon damit die Schüler die Kunstform der attischen Rede kennen und begreifen lernen. Vor allem ist die 3. philippische Rede zu lesen; ihr lasse man die Lektüre einer der kleineren Staatsreden vorangehen (als besonders geeignet gilt die 3. olynthische). Das ist das Mindeste, was von Demosthenes gelesen werden sollte; oft wird man sich damit begnügen müssen.

Die große Mehrzahl der Ber. will zwei Tragödien in I gelesen wissen, zumeist die Antigone und den König Ödipus. Daneben kommen Aias, Philoktet und Ödipus auf Kolonus in Betracht. Also doch immer zuerst Sophokles. Daß man auch einmal Euripides' Iphigenie bei den Tauriern oder Äschylus' Perser zulassen kann, unterliegt keinem Zweifel. Überhaupt herrsche innerhalb gewisser Schranken volle Freiheit der Wahl; jeder Zwang — auch der durch ein für kanonisch erklärtes Lesebuch — würde verhängnisvoll werden. — Homers Ilias ist bisher zwei Jahre hindurch gelesen worden. Der 2. Teil enthält nicht allzu viel Interessantes; man kann daher dies Epos wohl in drei Halbjahren erledigen. Dann bliebe Zeit übrig für die Lyrik, den treuesten Spiegel des nationalen Empfindens eines Volkes (Inowrazlaw). Die Auswahl daraus sei reichlich; sie berücksichtige nicht nur die elegische, sondern auch die melische Poesie; sie werde getroffen nach den geschichtlichen Beziehungen (wozu ich auch die zu den Dichtungen des Horaz rechne) und nach dem ethischen Werte. Daß sie auch etwas von Pindar enthalte, scheint mir wünschenswert; es könnte doch versucht werden, vor den Ohren der Schüler auch einmal den Sang des dircäischen Schwans ertönen zu lassen. Das letzte Semester der O I wird für diese Lektüre genügen; sie wird ja auch durch die lyrischen Partien der Dramen ergänzt.

Leitsatz 3: Von einer grundsätzlichen Änderung des bisherigen Lesestoffes ist abzusehen. Erwünscht wäre für

OII ein Lesebuch, das in größeren, abgeschlossenen Abschnitten den Schülern die Höhepunkte der griechischen und römischen Geschichte vorführt.

IV. Die Behandlung der griechischen Lektüre steht in ihren Grundzügen so fest, daß es genügt, auf einzelnes hinzuweisen:

1. Der formalistische Betrieb der Lektüre ist mit Recht überall verpönt. Doch darf zweierlei nicht verabsäumt werden: a. Das Vokabellernen. Ein frisches, lebendig fortschreitendes Lesen ist nur möglich, wenn die Schüler je länger, je mehr zu einer gewissen lexikalischen Wohlhabenheit gelangen. Deshalb müssen (bis zur obersten Klasse) die Vokabeln (von ganz vereinzelt vorkommenden ist abzusehen) gelernt und abgefragt werden. b. Das Konstruieren. Sobald sich in der Auffassung eines Satzes eine Unklarheit zeigt, ist er zu zergliedern.

2. Zur Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums gehört eine Darbietung des Wesentlichsten aus den Realien. Ref. Bromberg verlangt eine systematische Einführung in das für den betr. Schriftsteller in Betracht kommende Gebiet vor Beginn der Lektüre, einen Lehrplan und ein Lehrbuch der Realien (er empfiehlt Wohlrab: Die altklassischen Realien). Die Konferenz spricht sich dafür aus, „daß die Realien innerhalb der Lektüre übersichtlich zu sammeln seien". Dem stimme ich bei. Einen Lehrplan halte ich nicht für nötig (weil sich aus der Lektüre ja ergibt, welches Gebiet der Realien jedesmal zu behandeln ist, und in welchem Umfange), ein Lehrbuch für nicht unbedenklich (weil es zu einer eingehenden systematischen Durchnahme verführen könnte). Eher wäre ein Anhang zu den Autoren zu billigen, der in aller Kürze das Notwendige zusammenstellte. Die Hilfshefte der Teubnerschen Schülerausgaben bieten viel zu viel.

3. Unterstützt wird die Lektüre, wenn die „mit ihr im Zusammenhang stehenden Kunstwerke des Altertums zur Belebung des Unterrichts und zur Erweckung künstlerischen Verständnisses herangezogen werden" (Ref. Gnesen). Was dort weiter über die Ausbildung der ästhetischen Anlage und ihren Wert für die ethische Erziehung der Schüler gesagt wird, ist richtig und schön gedacht. Doch glaube ich vor einem Zuviel in Darbietung und Erwartung warnen zu müssen. Zu einer wirksamen Kunsterziehung fehlt uns z. Z. noch so ziemlich alles: wir haben weder Zeit noch ausreichendes Anschauungsmaterial, es fehlt auch noch an gründlich durchgebildeten Lehrern, es fehlt endlich nach meinen Wahrnehmungen bei der großen Masse der Schüler Interesse und Verständnis. Was geschehen kann und wohl auch überall geschieht, ist wenig. Wir schmücken gern die Wände unserer Klassenzimmer mit formen- und farbenschönen Bildern und hoffen auf die stille

Wirksamkeit dieser Eindrücke; wir verwerten sie im Unterricht, wo es angeht; wir geben im Geschichtsunterricht den Schülern der oberen Klassen eine kurze Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Kunst; wir zeigen ihnen die charaktervollen Gestalten oder Köpfe der gelesenen Autoren (die Büste des Homer, des Plato, die Statue des Sophokles, Demosthenes u. a.) oder bedeutender Persönlichkeiten aus der Lektüre (Sokrates, Perikles, Alexander, Augustus, Agrippa). — Ausgehend von der Tatsache, daß Homer die Formen geschaffen hat, unter denen der Grieche sich seine Götter gedacht hat, habe ich bisher im Homerunterricht der O I den Schülern diese Gestalten sinnlich nahe zu bringen gesucht. Ich habe dazu die Seemannschen Wandbilder benutzt. In einem Wechselrahmen hat zunächst ein Bild der Klasse etwa 14 Tage lang vor Augen gestanden, dann habe ich es — meist im Anschluß an Furtwängler-Urlichs Denkmäler der griechischen und römischen Skulptur — kurz besprochen. Der Erfolg war nicht gerade ermutigend. — Was man aber auch tue, zweierlei sollte man nicht aus dem Auge verlieren: 1. man überschütte die Schüler nicht mit immer neuen Anschauungen; 2. man biete ihnen nur Vollendetes, also nicht die tastenden Versuche einer sich erst bildenden Kunst — archaistische Fratzen reizen nur zum Spott —; auch nicht Trümmer — der Geist des Schülers hat noch zu wenig Anschauungen in sich aufgenommen, als daß er zur Ergänzung befähigt sein sollte —, sondern in der Regel Rekonstruktionen, die die Herrlichkeit der antiken Bauwerke und Skulpturen auch dem blöden Auge sichtbar machen.

Leitsatz 4: Die Einführung in die Realien erfolgt innerhalb der jedesmaligen Lektüre und nur insoweit, als es zum Verständnis des Gelesenen nötig ist. Dabei ist weder die Aufstellung eines Lehrplanes noch die Einführung eines Lehrbuches erforderlich.

Leitsatz 5: Wo die Grundbedingungen gegeben sind, gewähre man den Schülern einen ersten Einblick in das Gebiet der antiken Kunst. Dadurch wird bei ihnen einerseits das Verständnis des Geistes- und Kulturlebens des (griechischen) Altertums gefördert, anderseits der Sinn für das Schöne geweckt. Zu vermeiden ist dabei ein verwirrendes Zuviel und die Vorführung des Unvollkommenen.

II.

Der französische Unterricht am Gymnasium nach den Lehrplänen und Lehraufgaben von 1901.

Berichterstatter: Gymnasial-Direktor Professor Dr. Wege in Fraustadt.

Mitberichterstatter: Gymnasial-Direktor Professor Dr. Thümen in Posen.

Bericht.*)

Zu dem Hauptthema hat das Königliche Provinzial-Schulkollegium noch folgende Nebenvorschläge und Nebenfragen hinzugefügt:

1. Der Unterricht im Französischen.
2. In welcher Weise sind die französischen Sprechübungen auf dem Gymnasium zu betreiben?
3. Wie ist der grammatische Unterricht, besonders in der Syntax, im Französischen auf der Mittelstufe zu vereinfachen, um den andern Anforderungen an diesen Unterricht gerecht zu werden?
4. Behufs Konzentration des Unterrichts ist das Lernen französischer Vokabeln in den mittleren Klassen an eine vergleichende Wortkunde der lateinischen und französischen Sprache anzuschließen („Mentor“ von Prof. Karl Erbe und Prof. Paul Vernier).

---

*) Dem Berichterstatter lagen folgende Bearbeitungen vor:

Anstalt:	Berichterstatter:
Bromberg, Realgymnasium,	Direktor Kesseler,
Fraustadt, Gymnasium,	Oberlehrer Dr. Lichtenstein,
Meseritz, „	„ Dr. Pick und
	„ Dr. Bertling,
Posen, Berger-Gymnasium,	„ Dr. Miehle,
„ Friedrich-Wilhelms-Gymnas.,	„ Dr. Fenge,
Rawitsch, Gymnasium,	Professor Hendewerk,
Rogasen, „	Oberlehrer Dr. Richter,
Schneidemühl, „	Wiss. Hilfslehrer Makkus,
Schrimm, „	Professor Jankowiak,
Tremessen, Progymnasium,	Oberlehrer Gaebler.

5. Wie hat sich das induktive Lehrverfahren in den neueren Sprachen bewährt und welche Erfahrungen sind dabei mit den Lehrbüchern, insbesondere dem Ploetz-Kares, gemacht worden?

Zu den vorstehenden Fragen haben sich zehn höhere Lehranstalten der Provinz geäußert. Die Konferenz-Protokolle und die Berichte sind zum Teil recht ausführlich; ein Bericht enthält — gegen die amtlichen Bestimmungen — zahlreiche Fußnoten, in denen die einschlägige Literatur verzeichnet ist. Demselben Bericht ist noch ein Gegenbericht beigefügt.

Die Aufgabe des Hauptberichterstatters ist es nun, das „Wesentliche aus den von den verschiedenen Anstalten gelieferten Einzelberichten und Protokollen ohne alle unnötigen Anführungen gedrängt zusammenzustellen und die nach seinem Urteil für die Beantwortung der vorgelegten Frage wichtigen Hauptpunkte in leicht übersichtlichen Leitsätzen so herauszuheben, daß in ihnen für die mündliche Verhandlung eine brauchbare Unterlage gewonnen wird; alles Selbstverständliche oder lediglich auf die Veranschaulichung der Gliederung des Berichts Berechnete ist dabei geflissentlich fernzuhalten." (Ministerial-Erlaß vom 4. Juni 1897).

Es ist allgemein bekannt, daß die Lehrpläne von 1892 wichtige Neuerungen auf dem Gebiete des französischen Unterrichts brachten, daß sie sich der sogenannten neueren Methode gegenüber sehr entgegenkommend verhielten. Über diesen Punkt hat Gymnasialdirektor Dr. Friebe auf der 10. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen (1895) erschöpfend gehandelt. Das Thema, bei dem sämtliche höhere Lehranstalten in Betracht kommen, lautete: „Welche Erfahrungen sind beim französischen Unterricht mit der neuen Lehrmethode gemacht worden?" Das Referat Friebes scheint übrigens nicht allen Berichterstattern bekannt gewesen zu sein, sonst würden sie sich vieles Überflüssige erspart haben. Über sehr wichtige Fragen auch der neuesten Lehrpläne (es sind dieselben wie in den Lehrplänen von 1892) war bereits auf der Direktoren-Versammlung von 1895 eine Einigung erfolgt.

Wenn nun die vorgesetzte Behörde jetzt, nachdem wieder neue Lehrpläne eingeführt worden sind, noch einmal den französischen Unterricht für die Verhandlung in der Direktoren-Versammlung bestimmt hat, so ist sie mit Recht der Meinung, dafs sich in diesem Lehrfach wieder ein Wechsel vollzogen hat.

In folgenden Hauptpunkten unterscheiden sich die neuen Lehrpläne von denen aus dem Jahre 1892:

1. Die Gesamtzahl der französischen Wochenstunden ist zwar etwa dieselbe geblieben (20, früher 19), aber in U III und O III sind jetzt nur je zwei Stunden angesetzt, während in den drei oberen Klassen je eine Stunde hinzugekommen ist.

2. Durch die Verminderung der Stundenzahl in den Tertien verliert der

grammatische Unterricht an Zeit (im ganzen etwa 80 Stunden); er ist also bedeutend einzuschränken, denn in U II muß, wie früher, die Formenlehre und Syntax beendigt werden.

3. In den Lehrplänen von 1892 wurde als „Allgemeines Lehrziel" hingestellt:

„Verständnis nicht zu schwieriger bedeutender Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache."

Jetzt heißt es:

„Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache."

Die Auslassung des Ausdruckes „praktisch" ist mit Freuden zu begrüßen; er konnte leicht zu einem maîtreartigen, nicht wissenschaftlichen Unterrichtsbetriebe verleiten.

Auch die neue „Ordnung der Reifeprüfung" enthält für das hier in Betracht kommende Lehrfach eine wichtige Neuerung. An die Stelle der bisher allein vorgeschriebenen schriftlichen Prüfung tritt hinfort eine mündliche. Von dieser heißt es auf S. 12: „Bei der Prüfung im Französischen (und im Englischen) ist die Geübtheit der Schüler im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache zu ermitteln; auch sind Fragen aus der Synonymik und über die Hauptpunkte der Metrik zu stellen."

Wie in der soeben angeführten Stelle aus der „Ordnung der Reifeprüfung," so ist auch in den „Methodischen Bemerkungen" der neuen Lehrpläne nicht immer zwischen Gymnasium und den anderen Schularten unterschieden; daraus ergeben sich manche Unklarheiten und Mißverständnisse. Beim Lesen der „Methodischen Bemerkungen" muß man sich immer gegenwärtig halten, daß auf dem Gymnasium das Französische — das geht ja auch aus der neuen Versetzungsordnung hervor — zu den sogenannten Nebenfächern gehört, daß hingegen auf den realistischen Anstalten (auch auf dem Reform-Gymnasium) die französische Sprache eine bei weitem wichtigere Rolle spielt. Den 20 wöchentlichen Lehrstunden auf dem Gymnasium stehen auf dem Realgymnasium 29 und auf der Oberrealschule 47 gegenüber. Aber notwendig ist der Unterricht im Französischen auch für das Gymnasium. Denn „in drei große Kulturbeziehungen soll höhere Bildung den einzelnen stellen: in ein Verhältnis zum eigenen Volk und Vaterland, in ein Verhältnis zur Antike und in ein Verhältnis zu den mitlebenden Kulturvölkern"*) (Waetzold). Als moderne Kulturvölker gelten bekanntlich

*) Ähnlich drückt sich Mangold aus (Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, 1902) in der Einleitung zu seiner Abhandlung, die eine sehr lesenswerte Entwickelungsgeschichte des französischen und englischen Unterrichts in Preußen enthält.



außer den Engländern vorzugsweise die Franzosen. Deshalb stellen die neuen Lehrpläne als Endziel des französischen Unterrichts, wie oben erwähnt, „Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte" auf, aber der Zusatz „einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache" weist schon auf den großen Unterschied zwischen dem Betriebe der alten Sprachen und dem des Französischen hin. Es versteht sich von selbst, daß zu diesem Zweck der französische Unterricht anders auf dem Gymnasium gehandhabt werden muß als der der beiden alten Sprachen. Eine lebende Sprache erfordert ohnehin eine andere Behandlung als eine tote. Auch in den neuen Lehrplänen heißt es S. 44: „Das Verhältnis zwischen Wissen und Können muß bei einer lebenden Sprache ein anderes sein als bei einer toten; vielseitiges lebendiges Können hat hier immer als natürliches Hauptziel zu gelten." Selbstverständlich muß sich trotzdem der französische Unterricht vollständig in den Organismus des Gymnasial-Unterrichts einfügen, er darf niemals den wissenschaftlichen Charakter verlieren. Sonst würden wir bald zu den früheren Zeiten des Sprachmeistertums oder dem „plapperfreudigen, aber gedanken- und ziellosen Bonnenverfahren" zurückkehren*) (Weißenfels, Kernfragen, S. 220).

Es ist unleugbar, daß in den letzten 20 Jahren die Anforderungen im Französischen auf dem Gymnasium bedeutend gestiegen sind. Es mag genügen, den einen Punkt hervorzuheben. In den Lehrplänen von 1882 wurde nur auf den neunklassigen Realanstalten „einige Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache", jetzt wird sogar auf dem Gymnasium „einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache" verlangt.

Das dem Französischen gesteckte „Allgemeine Lehrziel" kann nur dadurch erreicht werden, daß man noch mehr als bisher die sogenannte neue Methode anwendet. Ihre „fortschreitende Durchbildung" (Lehrpläne von 1892) muß man auch ferner im Auge behalten; sie braucht deshalb durchaus noch nicht die Methode der Ultrareformer zu sein.

Im folgenden soll nun auf Grund der vorliegenden Referate weiter ausgeführt werden, wie der französische Unterricht am Gymnasium nach den neuen Lehrplänen zu gestalten ist. „Alles in allem genommen, zeigen diese bei aller Vorsicht ihrer Reform wieder einen großen Fortschritt vor allen früheren", so urteilt Mangold sehr richtig.

1. Aussprache.

„Der Erwerbung und Bewahrung einer guten Aussprache ist auf allen Stufen ernste Sorgfalt zu widmen", — mit diesem Satze beginnen die

*) Das ist wohl auch mit dem ersten der 1895 von der Direktoren-Versammlung angenommenen Leitsätze (S. 190) gemeint: „Das Französische darf nicht aus dem Rahmen der Unterrichtsmethode der höheren Lehranstalten losgelöst werden."



„Methodischen Bemerkungen“ ihre in allen Punkten beherzigenswerten Anweisungen, in denen man mit vollem Recht Münchs Geist zu erkennen glaubt. Jeder Lehrer des Französischen wird freudig dem zustimmen, was dann weiter über die Aussprache dort gesagt ist, daß „es an beständiger Kontrolle nicht fehlen darf und auch die Anforderungen an Sicherheit, Fluß und Betonung angemessen zu steigern sind.“

Der Anfangsunterricht im Französischen ist bekanntlich äußerst schwierig und anstrengend. Es gehört sehr viel Geduld und Geschick dazu, den Schülern eine erträgliche Aussprache beizubringen. Der Nasallaut, die Bindung usw. usw. macht ihnen viel Mühe. In keiner anderen Sprache lernen sie etwas Ähnliches wie die Bindung kennen. Am besten tut wohl der Lehrer daran, den Schülern die einzelnen Laute immer wieder vorzusprechen, bis jeder einzelne den Satz korrekt nachzusprechen im stande ist. Daß dies nur durch eine eiserne Energie zu erreichen ist, versteht sich von selbst. Aber man bedenke: Was im ersten Jahre versäumt worden ist, kann später nicht wieder gutgemacht werden. Jetzt haben wir von neuem eine mündliche Reifeprüfung in diesem Fache; da wird sich ja zeigen, ob unsere Abiturienten sich eine korrekte Aussprache — von einer wirklich nationalen kann keine Rede sein — angeeignet haben. Ich befürchte, daß dies nicht in dem Maße der Fall sein wird, wie es wünschenswert wäre. Um einen gewissen Druck auf solche Schüler auszuüben, die sich in diesem Punkte gern gehen lassen (auch in der Aussprache des Deutschen kommt es vor), macht ein Berichterstatter den Vorschlag, in das Reifezeugnis ein Urteil über die Aussprache aufzunehmen. Ich kann dem nur beistimmen. Nach meinen Erfahrungen ist es entschieden vorteilhaft.

Die neuen Lehrpläne gestatten dem einzelnen Lehrer eine große Freiheit der Bewegung, das ist ein nicht hoch genug anzuschlagender Vorzug. Auch darin hat der Lehrer jetzt völlig freie Hand, wie er die Aussprache lehren will, ob mit Ausschluß der Phonetik oder nicht, — ob er die Schüler im Chore sprechen oder sogar singen lassen will usw. Es führen eben mehrere Wege nach Rom! Aber ich kann nicht umhin, einen zweiten der im Jahre 1895 angenommenen Leitsätze hier zu erwähnen: „Ein besonderer Lautierkursus ist nicht einzuführen. Es empfiehlt sich, vom ganzen Satze auszugehen, um nicht bloß die richtige lautliche Wiedergabe der einzelnen Wörter, sondern vor allen Dingen fließendes Lesen im richtigen Satzrhythmus zu erreichen.“ Dieser Weg scheint auch mir der kürzeste und bequemste zu sein. Natürlich setze ich voraus, daß die Einheit des Unterrichts wie in allen übrigen Fächern, so auch im Französischen aufs strengste gewahrt wird. Dazu gehört, daß „unter den Lehrern einer Anstalt feste Vereinbarungen über einzelne Punkte getroffen werden, bei denen die Aussprache tatsächlich schwankend ist“ (Meth. Bemerk.). Die Pariser Aussprache bleibt

für uns musterhaft; die südfranzösische und die schweizerische werden also zu vermeiden sein. Allerdings darf man in solchen Vereinbarungen nicht zu weit gehen; eine gewisse Freiheit muß auch hier dem einzelnen Lehrer gelassen werden. Nur daran ist unbedingt festzuhalten, daß auf unseren Schulen ausschließlich die gewählte Redeweise in Frage kommt und nicht die Umgangssprache mit ihren vielen Nachlässigkeiten. Besonders für die Bindung der Wörter wird dies von Wichtigkeit sein.

Zum Glück ruht jetzt der französische Unterricht, auch der Anfangsunterricht, meistens in den Händen von Fachlehrern. Die Zeit der sogenannten „Notlehrer" ist hoffentlich für immer vorbei. Welcher Wandel der Dinge in den letzten 30 Jahren!

2. Sprechübungen.

Wenn es in dem „Allgemeinen Lehrziel" für das Gymnasium heißt: „Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache", so muß die Lektüre (das heben die meisten Berichterstatter mit Recht hervor) auf jeden Fall den ersten Platz im französischen Unterricht auf dem Gymnasium einnehmen; bei den Sprechübungen ist der Nachdruck auf „einige Geübtheit" zu legen. Was den ersten Punkt betrifft, so findet sich eine Bestätigung dieser Auffassung auf S. 43 der „Methodischen Bemerkungen": „Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden." Damit ist schon gesagt, daß die Sprechübungen hinter der Lektüre zurückstehen müssen.

Durch den Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900 ist „die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten" ausgesprochen und dadurch „die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen"; es sollen „die wichtigsten unter den Unterrichtsfächern nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden; bei den neueren Sprachen ist mit besonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben." Durch den Allerhöchsten Erlaß ist demnach dem Unterricht in den neueren Sprachen ein sehr hohes Ziel gesteckt: „Gewandtheit im Sprechen." Aber diese Gewandtheit soll wenigstens „angestrebt" werden; vielleicht gelingt es auch nur wenigen Schülern, sie zu erreichen.

Mögen die realistischen Anstalten mit ihren 29 bezw. 47 französischen Wochenstunden nach diesem hohen Ziele streben, mögen sie ihren Schülern „Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache" (so heißt es im „Allgemeinen Lehrziel" der Realgymnasien und Oberrealschulen) verschaffen, — das Gymnasium muß sich mit einem bescheidneren Ziele, mit

„einiger Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache“ begnügen. Denn die neueren Sprachen gehören zu der Eigenart der realistischen Anstalten, zu ihren wichtigsten Unterrichtsfächern; auf dem Gymnasium ist, wie oben erwähnt, das Französische nur ein sogenanntes Nebenfach.

„Sprechübungen, die in einfachster Form von Anfang an zu treiben sind, sollen den Unterricht aller Klassen durchziehen und in keiner Stunde ganz unterlassen werden; einfacher Dialog soll immer vorherrschen; die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen müssen durch solche ergänzt werden, die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des täglichen Lebens gelten“, — so die „Methodischen Bemerkungen.“

Im ersten Jahre wird man sich auf Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre beschränken können. Die Lesestücke bieten z. B. in dem Elementarbuch von Ploetz-Kares (Ausgabe E; neue Ausgabe für Gymnasien, bearbeitet nach den Lehrplänen von 1901, Berlin 1902) mannigfachen Stoff. Entgegen der Ansicht einiger Berichterstatter kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen, daß die sogenannten Questionnaires („Sprechübungen“ bei Ploetz-Kares) und die Abschnitte am Ende des Ploetz-Kares (Anhang, Material zu Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens, S. 170 ff.) vortreffliche Dienste leisten.*) In den beiden Tertien können diese Übungen fortgesetzt werden. Wo das Elementarbuch von Ploetz-Kares eingeführt ist, wird dies mit seinen Questionnaires und dem Anhang vollkommen für U III ausreichen; in O III muß man sich mit einigen Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre begnügen, indem man auf die Durcharbeitung der auch im Übungsbuch von Ploetz-Kares am Ende jedes Kapitels befindlichen Questionnaires verzichtet. Die Verminderung der wöchentlichen Stunden, die von allen Berichterstattern sehr bedauert wird, bringt es mit sich, daß aus Mangel an Zeit die Sprechübungen in den Tertien auf ein geringes Maß herabgesetzt werden und mehr darauf gerichtet sein müssen, das in IV Gewonnene zu befestigen als neues hinzuzufügen. Die grammatischen Pensen und die damit verbundenen Übungen, in O III besonders die unregelmäßigen Verben, bilden in diesen Klassen die Hauptsache. Auch für die U II gilt trotz der drei wöchentlichen Stunden noch dasselbe, denn in ihr muß die ganze Syntax durchgenommen werden. Erst in O II, U I und O I, wo die Lektüre zur vollen Geltung kommt, findet sich auch für Sprechübungen mehr Platz. Wenn dabei außer der Lektüre „die regelmäßigen Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens“ mehr berücksichtigt werden sollen, dann empfiehlt es sich (so raten einige Berichterstatter), ein Büchlein wie

*) Für den Gebrauch der Questionnaires hat sich 1895 auch die Direktoren-Versammlung entschieden (S. 119, Leitsatz 3c).



das von R. Kron zusammengestellte, „Stoffe zu französischen Sprechübungen“ betitelt, zu gebrauchen. Ich habe im letzten Jahre Krons Büchlein in der Prima beim Unterricht benutzt, aber ich kann nicht behaupten, daß es meinen Wünschen ganz entspricht, ebensowenig wie alle diejenigen ähnlicher Art, die mir bisher zu Gesicht gekommen sind; sie enthalten zu viel Unbrauchbares und Überflüssiges. Jetzt soll bei Paul Spindler in Leipzig eine „Methodische französische Sprechschule“ (Französische Texte, systematisches Wörterverzeichnis und Phraseologie), verfaßt von Dr. A. Harnisch, Direktor der Realschule in Kassel, und von Dr. A. Duchesne, Lektor der französischen Sprache an der Universität zu Leipzig, in der nächsten Zeit erscheinen. Nach der mir zugesandten vorläufigen Anzeige zu urteilen, scheint diese „Sprechschule“ das zu sein, was wir gebrauchen. Das Bedürfnis des Unterrichts wird sicherlich erfahrene Schulmänner veranlassen, zweckentsprechende Bücher herauszugeben. Ist dann ein solcher Leitfaden in den drei oberen Klassen eingeführt, so kann wirklich etwas Ersprießliches geleistet, „einige Geübtheit“ im Sprechen erreicht werden.

Besonders streng muß von IV an darauf gehalten werden, daß die Schüler die im Unterricht vorkommenden Sätze fließend wiederholen und sich beim Sprechen möglichst schnell an Geläufigkeit gewöhnen. Es ist bekannt, daß die Unbeholfenheit und Schwerfälligkeit mancher Jungen sehr groß ist, aber sie muß überwunden werden, die Zunge muß sich erst lösen, wie man zu sagen pflegt. Mögen sie zunächst immerhin Fehler machen, wenn sie nur die unselige Schüchternheit ablegen und fließend sprechen. Das Herausstottern der einzelnen Sätze ist ja in jeder Sprache störend, aber gerade im Französischen geht dabei der Wohllaut vollkommen verloren, weil hier noch die Bindung in Frage kommt.

„Einfacher Dialog soll immer vorherrschen,“ — aber dieser Dialog braucht ja nicht stets zwischen Lehrer und Schüler geführt zu werden. Es empfiehlt sich, dann und wann zwei Schüler zu bestimmen und ihnen zur französischen Sprechübung ein bekanntes Thema zu stellen, z. B. den siebenjährigen Krieg u. ä. Der eine muß fragen, der andere antworten.

Wenn in den „Methodischen Bemerkungen“ für die Sprechübungen auch Anschauungsbilder, Landkarten und Kunstblätter vorgeschlagen werden, so kann ich den Berichterstattern nur beipflichten, die dies Hilfsmittel für das Gymnasium verwerfen. Die realistischen Anstalten haben dafür mehr Zeit; diese können daraus unleugbar großen Nutzen ziehen.

Nicht unerwähnt möchte ich lassen, daß ich den Primanern auch dann und wann einmal aus einer französischen Zeitung einen kleinen Artikel vorlese (z. B. eine gute Übersetzung einer Kaiserrede u. ä.) und diesen Stoff zu Sprechübungen verwende. Die Schüler bringen solchen Dingen großes Interesse entgegen, und das ist doch nicht zu unterschätzen. Es versteht

sich von selbst, daß man ängstlich vermeiden muß, „auf rein äußerliche Dinge in den augenblicklichen Zuständen des Auslandes einzugehen.“

3. Wort- und Phrasenschatz.

Von Anfang an ist jede Gelegenheit zu benutzen, die Schüler zur Aneignung eines möglichst großen Wort- und Phrasenschatzes zu zwingen. Bis U II einschließlich wird man ihn wohl hauptsächlich aus der Lektüre, daneben auch aus den Sprechübungen und den grammatischen Übungen entnehmen. Mit Recht wird von einigen Berichterstattern darauf aufmerksam gemacht, daß die Lehrbücher, auch die von Ploetz-Kares, mehr Stoffe bringen müßten, die Vorgänge und Verhältnisse des täglichen Lebens betreffen. Eine andere Forderung eines Berichterstatters halte ich gleichfalls für vollkommen berechtigt, nämlich die, daß nach dem Vorbilde des Wörterbuches zu den Ostermann-Müllerschen lateinischen Übungsbüchern für die französischen Übungsbücher von Ploetz-Kares ein besonderes Wörterverzeichnis zusammengestellt werden soll, das auch die in den betreffenden Büchern vorkommenden Redewendungen enthalten müßte.*) Der Schüler würde dann mit Leichtigkeit ein fehlendes Wort in seinem Gedächtnis aufzufrischen vermögen und bei den Übersetzungen schnell den passenden Ausdruck finden, ohne daß er gezwungen wäre, sogleich seine Zuflucht zum Wörterbuch von Sachs-Villatte zu nehmen. Es ist nicht möglich, den gesamten Übersetzungsstoff in den Übungsbüchern von Ploetz-Kares auf dem Gymnasium durchzuarbeiten. Sind aber einige Nummern überschlagen oder nicht alle Sätze übersetzt, dann fehlen dem Schüler nachher die nötigen Vokabeln. Das erschwert den Unterricht bezw. die Aneignung eines ausreichenden Wort- und Phrasenschatzes ganz ungemein.

In IV und U III (vielleicht auch noch in O III und U II) müssen sämtliche Vokabeln, die die Schüler zu Hause lernen sollen, vorher in der Klasse gelesen werden. Dadurch wird einerseits erreicht, daß von vornherein die richtige Aussprache der einzelnen Wörter eingeprägt wird, andrerseits ist es möglich, kurze etymologische Bemerkungen anzuknüpfen. Welche Freude für den Schüler ist es, wenn er das betreffende lateinische Stammwort anzuführen vermag! Wie leicht befreundet er sich dann mit der Vokabel, wenn er merkt, daß er etwas längst Bekanntes nur im modernen Gewande vor sich hat!

Man soll beim Unterricht so viel als möglich an Bekanntes anknüpfen, das ist ein alter pädagogischer Grundsatz. Gerade beim französischen Unter-

*) Das vorhandene „Alphabetische Wörterverzeichnis“ zu den Übungsbüchern ist zu dürftig (52 Seiten, während das Ostermann-Müllersche 186 Seiten umfaßt); auch müßte es das Elementarbuch noch berücksichtigen.

richt auf dem Gymnasium ist dieser Grundsatz zu beherzigen; hier liegt das Zurückgehen auf das Lateinische so nahe! Wie kann man überhaupt daran denken, das dem französischen Unterricht gesteckte Ziel — bei der verhältnismäßig geringen Stundenzahl — zu erreichen, wenn man nicht fortwährend die Anlehnung an das Lateinische sucht! Die französische Sprache ist eine Tochtersprache des Lateinischen, das darf der Lehrer niemals außer acht lassen.*) So sehr also die Vermehrung der lateinischen Stunden in den Tertien auf Kosten des Französischen von den Neuphilologen bedauert wird, — schließlich kommt sie doch auch wieder dem Französischen zu gute.

Aber wenn man nun weiter gehen und behufs Konzentration des Unterrichts das Lernen französischer Vokabeln in den mittleren Klassen an eine vergleichende Wortkunde der lateinischen und französischen Sprache anschließen will (etwa an den von Karl Erbe und Paul Vernier bei Paul Neff in Stuttgart herausgegebenen „Mentor"), so bin ich mit der Mehrzahl der Berichterstatter ganz entschieden dagegen. Das würde auf dem Gymnasium schon der Mangel an Zeit für solche Dinge verbieten. Dergleichen etymologische Bemerkungen dürfen nur gelegentlich gemacht werden und müssen ganz kurz sein. Es ist aber nicht in Abrede zu stellen, daß der „Mentor" in der Hand des Lehrers von großem Nutzen für den Unterricht werden kann. Das Buch enthält auf 315 Seiten eine Masse anregenden Materials, das auch zum Teil für das Gymnasium, besonders in den oberen Klassen, verwertbar ist.

Ein Mittel, die Schüler zur Aneignung eines möglichst großen Wort- und Phrasenschatzes zu zwingen, würde auch darin bestehen, daß der Lehrer den für die Lektürestunden aufgegebenen Abschnitt Satz für Satz vorliest und die wichtigeren Vokabeln abfragt. Natürlich müssen die Schüler die Bücher geschlossen halten und ihre ganze Aufmerksamkeit auf den so gut als möglich vorgetragenen französischen Text richten. Dieser ist ihnen ja bekannt, also für jeden verständlich. Die betreffende Vokabel kommt im Satze vor und steht nicht für sich allein, auch das ist ein Vorteil. Überhaupt muß der Lehrer darauf bedacht sein, so oft als möglich durch Bildung von kleinen schnell ins Französische zu übertragenden Sätzen die durchgenommenen Regeln und Vokabeln im Gedächtnis der Schüler zu befestigen. Auch darf man nicht vergessen, daß im neusprachlichen Unterricht die viva vox des Lehrers eine große Rolle spielt.

Besonders für die oberen Klassen wird das Anlegen eines sogenannten „Sammelbuches" von einigen Berichterstattern sehr empfohlen. Was die

*) „Anknüpfung an die anderen von den Schülern erlernten Sprachen ist nirgends zu versäumen." (Meth. Bem. S. 43).

„Methodischen Bemerkungen" darüber sagen, finde ich vortrefflich und durch meine Erfahrungen seit langer Zeit vollauf bestätigt: „Übungen in der Zusammenstellung von sachlich oder sprachlich verwandten Wörtern können bis in die oberen Klassen hinein nicht bloß zur Befestigung der Kenntnisse, sondern auch zur Belebung des sprachlichen Interesses vorgenommen werden. Auch für sprachgeschichtliche Belehrung bietet die Einprägung des Wortschatzes mannigfache Gelegenheiten, die der Klassenstufen entsprechend nutzbar gemacht werden können." Man gewöhne die Schüler frühzeitig daran, derartige Belehrungen in das „Sammelbuch" einzuschreiben. Natürlich darf es sich der Lehrer nicht verdrießen lassen, dann und wann diese kleinen Oktavhefte durchzusehen, einerseits, um sich davon zu überzeugen, ob die Eintragungen richtig und sauber gemacht worden sind, andrerseits, um sich zu vergewissern, was überhaupt die Schüler in den vorhergehenden Klassen eingetragen haben, damit darauf weiter gebaut werden kann.

4. Lektüre.

„Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden und wenigstens in der zweiten Hälfte der gesamten Unterrichtszeit wertvollen Inhalt in edler Form darbieten. Bei der Auswahl ist vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt", — so die „Methodischen Bemerkungen".

Was soll gelesen werden?

In den Klassen IV, U III und O III wird das Elementarbuch*) bezw. das Übungsbuch für die Lektüre auf dem Gymnasium ausreichen, darin stimme ich mit den Berichterstattern überein. Das sonst sehr brauchbare Übungsbuch von Ploetz-Kares wird hoffentlich den neuen Lehrplänen entsprechend in Bälde umgearbeitet werden, wie es bereits mit dem Elementarbuch geschehen**) ist. Es könnte manches fortgelassen und dafür einige auf die Vorkommnisse des täglichen Lebens bezügliche Stücke, sowie einige Gedichte mehr aufgenommen werden. Ein Berichterstatter verlangt mit Recht noch folgende Veränderungen: Größere Berücksichtigung französischer Verhältnisse (Geschichte, Kultur des Landes), — in jeder Lektion nur ein französisches Stück, — Verwendung nur solcher Vokabeln in den deutschen Stücken, die in den bisherigen französischen Stücken vorgekommen sind, — Vermehrung der Wiederholungsstücke um ihren bisherigen Umfang. Über-

*) Ein von der Direktoren-Versammlung 1895 angenommener Leitsatz lautet: „Als Anfangslektüre sind leichte Erzählungen zu wählen, die eigens für die Quartaner zurecht gemacht sind. Einzelsätze, welche inhaltlich nicht zusammenhängen, sowie französische Originaltexte empfehlen sich nicht."

**) Nach einer Mitteilung der Verlagsbuchhandlung soll die neue Auflage des Übungsbuches im März 1903 erscheinen.

haupt müßten die Herausgeber im Auge behalten, daß das Übungsbuch wenigstens für O III auch zugleich Lesebuch sein soll. Nach den früheren Lehrplänen war das anders, da konnte bei drei Wochenstunden schon ein leichter Schriftsteller in O III gelesen werden. Jetzt kann man damit erst in U II beginnen. Eine von den drei Wochenstunden ist darauf zu verwenden, so verlangen mit Recht die Berichterstatter. Histoire d'un Conscrit von Erckmann-Chatrian, — Expédition d'Égypte von Thiers, — Au coin du feu von Souvestre, — Nouvelles genévoises von Toepffer, — Ausgewählte Skizzen und Erzählungen von Coppée, — Les prisonniers du Caucase von Maistre kommen für U II in Betracht.

In der O II tritt die Lektüre erst in ihre vollen Rechte. „Die Lektüre steht im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts," heißt es am Anfang der Lehraufgabe für die Klassen O II—O I. Es sollen „gehaltvolle moderne Prosaschriften aus verschiedenen Gebieten" gelesen werden, „womöglich ein klassisches Trauerspiel und ein modernes Lustspiel, jedenfalls aber eines der größeren Lustspiele Molières."

Zu empfehlen sind:

1. Für O II: Daudet, Ausgewählte Erzählungen, — Mérimée, Colomba, — Mignet, Histoire de la Révolution, — Feuillet, Le village, — Racine, Athalie.

2. Für U I: Lanfrey, Expédition d'Égypte, — Conteurs contemporains (Bahlsen-Hengesbach), — Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière, — Victor Hugo, Hernani, — Corneille, Le Cid.

3. Für O I: Lanfrey, Campagne de 1806/7, — Sarcey, Le siège de Paris, — Guizot, Histoire de la civilisation, — Angier-Sandeau, Le gendre de M. Poirier, — d'Hérisson, Journal d'un officier, — Molière, Avare oder Femmes savantes oder Bourgeois gentilhomme.

Einer der Berichterstatter hat sich der dankenswerten Mühe unterzogen, für die vier oberen Klassen einen Lektüre-Kanon aufzustellen; er gibt für die Sekunden je 5, für die Primen je 10 Schriftsteller aus den verschiedensten Gebieten zur Auswahl an. „Der Plan kann natürlich, fährt der Berichterstatter fort, vielfach umgestaltet werden, aber doch immer so, daß an Stelle eines ausgeschalteten Schriftwerkes ein solches derselben Gattung eingesetzt wird." Mancher Lehrer des Französischen wird vielleicht in dem aufgestellten Lektüre-Kanon einige Werke durch andere ersetzt wissen wollen. Ich halte es deshalb nicht für nötig, das Verzeichnis hier vollständig anzuführen. Ich weiß wohl, daß die Frage des Lektüre-Kanons schon lange auf der Tagesordnung steht. Im Jahre 1898 wurde unter der Leitung von Müller und Kron ein sogenannter Kanon-Ausschuß von Kollegen aus allen Teilen des Reiches gebildet; dieser hat dann Listen der brauchbaren Autoren aufgestellt. Druck, Papier, der wissenschaftliche Wert der Noten und vor

allem der erziehliche Wert der Schriftsteller wird darin einer Kritik unterzogen (Mangold, S. 218). Es ist ratsam, mit Hülfe dieses Kanons für jedes einzelne Lehrerkollegium einen speziellen Kanon aufzustellen, vielleicht in der Art, wie oben erwähnt ist: je 5 Schriftsteller für die Sekunden und je 10 für die Primen. Alle paar Jahre müßte dies Verzeichnis von neuem geprüft bezw. geändert werden, ebenfalls in der oben angegebenen Weise.

Ich möchte nicht unerwähnt lassen, daß sich auch der Breslauer Neuphilologentag neuerdings mit dem Kanon beschäftigt hat. Der Breslauer Verein akademisch gebildeter Lehrer ist beauftragt worden, einen organisch zusammenhängenden und stufenmäßig aufsteigenden Lektüreplan zu entwerfen.

Was die Schulausgaben französischer Schriftsteller betrifft, so ist auch darin eine Besserung eingetreten. Von der Goebelschen Textsammlung und dem Schützschen Théâtre français ist man schon längst zurückgekommen. Die Velhagen-Klasingsche Sammlung hebt sich unter der neuen Leitung von Wychgram und Engwer. Außerdem haben wir die vortrefflichen Ausgaben von Dickmann (Renger), Bahlsen-Hengesbach (Weidmann), Lücking-Hausknecht (Weidmann), Pariselle-Müller (Freytag), Fr. Andreas Perthes (in Gotha) und die neueste sogenannte Neusprachliche Reformbibliothek von Hubert und Mann (Roßberg), die in den erklärenden Anmerkungen zum ersten Mal die fremde Sprache anwendet (Mangold, S. 218).

Daß auch in den genannten Ausgaben manches Minderwertige sich findet, ist ohne weiteres zuzugestehen. Man muß also bei der Auswahl auf der Hut sein. Mit Recht warnen die „Methodischen Bemerkungen“: „Die in manchen Schulausgaben gebotenen Lesestoffe bedürfen sorgfältiger Sichtung; auch ist darauf zu achten, daß der einzelne Schülerjahrgang vor schädlicher Einseitigkeit des Lesestoffes bewahrt bleibt.“

Die den einzelnen Heften beigegebenen Spezial-Wörterbücher sind zu verwerfen; sie sind meistens recht dürftige Arbeiten. Außerdem verleiten sie den Schüler zu einer oberflächlichen Präparation, weil sie die Grundbedeutung der Wörter nicht angeben.

Einige Berichterstatter beschäftigen sich sehr eingehend mit der Frage, ob statt des Schriftstellers dem Schüler ein Lesebuch in die Hand gegeben werden soll; sie erwägen die Gründe, die dafür und dagegen sprechen. Wie im griechischen Unterricht, so wird auch im französischen von vielen Seiten jetzt wieder angelegentlich eine Chrestomathie empfohlen. Ich bin überzeugt, daß auch mit einem guten Lesebuch (empfohlen werden von einem Berichterstatter: Löwe, La France et les Français, — Glöde, Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Schulen, — Kühn, Französisches Lesebuch) etwas Tüchtiges geleistet werden kann. Gebraucht man ein Lesebuch, dann würde man auch eine besondere Gedichtsammlung entbehren können; sonst müßte man für die oberen Klassen eine solche Sammlung

(z. B. die vorzügliche „Auswahl französischer Gedichte“ von Gropp und Hausknecht) einführen, denn die französische Lyrik darf in keiner Klasse vernachlässigt werden.

Wie soll gelesen werden?

Die „Methodischen Bemerkungen“ geben darüber folgende Vorschriften: „Wenn auch mancherlei sprachliche Übungen sowie grammatische und sonstige Belehrungen an die Lektüre anzuschließen sind, so muß diese doch — namentlich in den höheren Klassen — vor einer dienenden Rolle bewahrt bleiben. Auf allen Stufen und mit steigenden Ansprüchen ist fließendes, lebendiges, wohlbetontes Lesen französischer (und englischer) Texte ernstlich zu betreiben. Einprägung und sorgfältiges Vortragen zweckmäßig gewählter Gedichte und Prosastücke wird sich hierbei als wertvoll erweisen.“

Alle Berichterstatter stimmen darin überein, daß die Betonung des Grundsatzes, die Lektüre solle nicht die dienende Magd für die anderen Gebiete des französischen Unterrichts sein, mit Freuden begrüßt werden müsse. Grammatische, synonymische, homonymische, etymologische, metrische und sonstige Bemerkungen dürfen nur gelegentlich angeknüpft werden. Auf das gute Lesen des französischen Textes ist besondere Sorgfalt zu verwenden. Ich lasse oft einen Schüler lesen und einen anderen übersetzen; beide Leistungen werden als gleichwertig betrachtet und dementsprechend zensiert. Handelt es sich um ein Drama, dann werden die einzelnen Auftritte erst übersetzt und darauf mit verteilten Rollen gelesen.

Bei der mündlichen und schriftlichen Übersetzung französischer Texte gilt der Grundsatz: Immer wörtlich, solange es deutsch ist! — oder anders ausgedrückt: So wörtlich als möglich, so frei als nötig! Man muß stets dessen eingedenk sein, daß in jedem Unterrichtsgegenstand auf gutes Deutsch Bedacht zu nehmen ist. Wir im Osten haben noch besondere Schwierigkeiten zu überwinden, da wir in den einzelnen Klassen mehr oder weniger nichtdeutsche Schüler haben. Es ist hier also geboten, die größte Aufmerksamkeit zu zeigen und die geringste Nachlässigkeit oder den geringsten Verstoß gegen die deutsche Sprache mit unerbittlicher Strenge zu rügen. Fremdwörter sind natürlich so viel als möglich zu vermeiden; die Schüler neigen bekanntlich aus Bequemlichkeit sehr zu ihrem Gebrauch.

Wie in den anderen Sprachen, so empfiehlt es sich auch im Französischen, häufig aus dem Stegreif übersetzen zu lassen. Der Nutzen liegt auf der Hand und braucht nicht weiter erörtert zu werden.

An die Übersetzung eines Dramas, so fordert ein Berichterstatter mit Recht, muß sich eine Besprechung des Inhalts der einzelnen Szenen und Akte und am Schlusse eine Unterhaltung über den dramatischen Aufbau, das Ziel der Handlung, über die Charaktere usw. anschließen, — wenn möglich, in französischer Sprache. Ist die nötige Sprechfertigkeit noch nicht

erreicht, dann möge man lieber das geliebte Deutsch verwenden, um irgend ein schwieriges Problem (z. B. das Wesen des Komischen bei Molière) seinen Schülern zu erklären. „Gewiß soll das Sprechen auf der Oberstufe nicht vernachlässigt werden, aber es steht doch erst in zweiter Linie. Hauptsache bleibt die volle Würdigung des Inhalts des Gelesenen, das Eindringen in den fremden Geist, in die fremde Kulturwelt" (Mangold, S. 220).

Ich vermag denjenigen Berichterstattern nicht beizustimmen, welche den Vorschlag anzunehmen bereit sind, der in den „Methodischen Bemerkungen" gemacht ist: „An die Stelle der Übertragung in gutes Deutsch kann zeitweise eine Besprechung des Textes in der fremden Sprache selbst eintreten." Man möge über leichte Stellen schneller hinweggehen, aber ins Deutsche müssen auch sie übersetzt werden. Dies ist bei schwereren Stellen schon deshalb unbedingt notwendig, weil erst die Übersetzung uns die Gewähr gibt, daß der Schüler vollkommen den Schriftsteller verstanden hat. In jedem Falle wird er für seine Ausbildung in der Muttersprache keinen geringen Gewinn daraus ziehen, daß er gezwungen ist, für den Gedanken in der fremden Sprache eine gut deutsche Form zu finden.

5. Grammatik.

Die „Methodischen Bemerkungen" stellen an den Anfang des die Grammatik behandelnden Abschnitts folgende Sätze: „Die Grammatik soll zwar der Lektüre untergeordnet werden, darf aber nicht derart in den Hintergrund treten, daß auf eine systematische Ordnung und eine Verteilung bestimmter Pensen auf die einzelnen Klassenstufen verzichtet würde. Ein wenn auch möglichst vereinfachtes System muß schließlich vor den Augen der Schüler entstehen."

Klar und deutlich ist hiermit ausgesprochen, daß der französische Unterricht eine sichere grammatische Grundlage nicht entbehren kann. Die meisten Lehrer des Französischen waren schon immer davon überzeugt, aber infolge der Bestrebungen der radikalen Reformer schien es oft so, als wenn die Grammatik allzusehr ins Hintertreffen geriet. Jetzt hat man sich auch in diesen Kreisen eines Besseren besonnen. Die radikalen und gemäßigten Reformer sind gegenwärtig nur darüber verschiedener Meinung, welches Maß der grammatischen Kenntnisse die Schule vermitteln und welches Verfahren sie dabei einschlagen soll.

Keiner der Berichterstatter ist darüber im Zweifel, daß die Schüler sich ein festes grammatisches Wissen aneignen müssen, und daß sie anzuleiten sind, dies teils auf induktivem teils auf deduktivem Wege zu tun. Ich will hinzufügen, daß auch ich auf diesem Standpunkt stehe.

Die Erfahrung spricht dafür, daß die Lektüre, die Sprechübungen und die schriftlichen Arbeiten, besonders auf den oberen Stufen, auf Schritt und

Tritt gehemmt werden und Lehrern sowie Schülern keine rechte Freude machen, sobald nicht in den vorhergehenden Klassen (IV—U II) das grammatische Pensum gehörig durchgearbeitet und durch fortwährende Übung befestigt worden ist.

Was die Verteilung des Lernstoffes auf die einzelnen Klassen betrifft, so sind infolge der Verminderung der wöchentlichen Stunden in den Tertien einige Veränderungen in den neuen Lehrplänen notwendig geworden.

Der IV fällt jetzt die „regelmäßige" Konjugation zu, d. h. die Verben auf er, die erweiterten auf ir und die auf re. Auch die fragenden und verneinenden Verbformen sowie die umschriebenen Zeiten und der Konjunktiv, ferner die Fürwörter werden bei den schon in IV vorgeschriebenen Sprechübungen nicht gut entbehrt werden können. Auf den ersten Blick erscheint das Quartanerpensum stark belastet, aber die Lehrpläne ordnen für U III ausdrücklich an: „Fortgesetzte Einübung der regelmäßigen Konjugation, besonders des Konjunktivs und der fragenden und verneinenden Form in Verbindung mit Fürwörtern, überhaupt Befestigung und Erweiterung der Lehraufgabe der IV".

Nach meinen Erfahrungen wird die Erlernung der französischen Konjugationen dadurch bedeutend erleichtert, daß man nach Einübung der ersten Konjugation den Schülern folgendes Ableitungsschema gibt: aimer, j'aime, nous aimons, ils aiment, tu aimas, aimé [aimée]. Abzuleiten sind von: 1) aimer = j'aimerai, j'aimerais, — 2) j'aime = tu aimes, il aime, aime, — 3) nous aimons = vous aimez, j'aimais, aimant, (afin que) nous aimions, (afin que) vous aimiez, — 4) ils aiment = (afin que) j'aime, (afin que) tu aimes, (afin qu') il aime, (afin qu') ils aiment, — 5) tu aimas = (afin que) j'aimasse, — 6) aimé, ée = alle zusammengesetzten Zeiten.

Diese sechs Formen werden als a verbo gelernt und fest eingeprägt. Die Verben auf ir und re machen dann keine großen Schwierigkeiten. Später werden in O III die unregelmäßigen Zeitwörter, die „unter Ausscheidung der minder wichtigen" jetzt ausschließlich dieser Klasse zugeteilt sind (außerdem der „Gebrauch von avoir und être zur Bildung der umschriebenen Zeiten"), nach dem obigen Schema aufgeschrieben und gelernt, nur daß noch eine neue Rubrik („Bemerkungen") hinzukommt, in die alle Abweichungen von dem Ableitungsschema gehören; z. B. würde der Schüler das a verbo von venir so hersagen: venir kommen, je viens, nous venons, ils viennent, tu vins, venu (venue) und je viendrai.*)

Besonderes Geschick des Lehrers erfordert die Behandlung der Syntax

*) Inf.	Prés.	P. déf.	Part. p.	Bemerkungen.
1. venir kommen	2. je viens 3. nous venons 4. ils viennent	5. tu vins	6. venu, ue	je viendrai

in U II, weil hier das Wesentliche vom Unwesentlichen genau zu scheiden ist. Es soll eine Auswahl der praktisch wichtigsten syntaktischen Gesetze aus allen Gebieten getroffen werden; es muß Hauptziel sein: „Völlige Beherrschung alles Gewöhnlichen, während es bei nicht wenigen gesetzlichen Erscheinungen genügt, daß sie bei der Lektüre zum Verständnis gebracht werden". Man wird gut tun, an jeder Anstalt ein sogenanntes „Normalexemplar" herzustellen, wie es ja auch für die anderen Sprachen vielfach üblich ist. Was nicht unbedingt nötig ist, wird in der betreffenden Grammatik gestrichen. Wo die Sprachlehre von Ploetz-Kares gebraucht wird, empfehle ich außer den Kürzungen in den einzelnen Paragraphen folgende Auslassungen: § 26, — § 27, 2 u. 4, — § 28, 2, — § 31, — § 32, — § 33, 7 b u. 7 c, 8, — § 34, 9, — § 36, 7, — § 58, – § 60, — § 80, — § 84, — § 85, 1 u. 3, — § 87, 2, — § 89, — § 91, — § 93, — § 94, — § 129—132.

Die in der Lehraufgabe für O III angegebene „Rektion der Zeitwörter" (Ploetz-Kares § 58 u. 60) halte ich für entbehrlich. Vieles von dem Auszulassenden ist phraseologischer Art und muß bei der Lektüre gelernt werden. Immerhin ist das grammatische Pensum für U II noch sehr umfangreich, aber man muß bedenken, daß viel Syntaktisches schon gelegentlich in IV und den Tertien vorgekommen ist, was nun in U II bloß aufgefrischt zu werden braucht.

Außerdem ist der grammatische Unterricht mit dieser Klasse durchaus noch nicht für immer abgetan. Denn in der O II, aber auch in den Primen, soll eine „Wiederholung und Ergänzung des grammatischen Lehrstoffes nebst mündlichen und schriftlichen Übungen" stattfinden. Man braucht dafür nicht eine bestimmte Stundenzahl vorzuschlagen (ein Berichterstatter verlangt in O II wöchentlich eine, in den Primen alle 14 Tage eine Stunde). Es muß dem Lehrer das Vertrauen geschenkt werden, daß er die amtlichen Vorschriften erfüllt und z. B. dann, wenn er gerade einen bestimmten Lektüreabschnitt beendigt hat, oder auch im Anschluß an die Rückgabe der Klassenarbeit ein Kapitel der Grammatik aufgibt und bespricht. Oft wird gerade bei diesen zusammenfassenden Repetitionen den Schülern eine grammatische Erscheinung erst recht klar. Zumal auf dem Gymnasium ist „eine Vertiefung des grammatischen Unterrichts durch Ergründen der Erscheinungen nach logisch-psychologischer oder historischer Seite" möglich (Meth. Bem.). Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer nach dieser Richtung nicht zu viel tun und darüber die anderen Aufgaben des Unterrichts vergessen darf. „Wiederholung und Befestigung bleiben unter allen Umständen das Nötigste" im grammatischen Unterricht, heben die „Methodischen Bemerkungen" mit allem Nachdruck hervor; „die Vertiefung kann hier keinesfalls die wirkliche Beherrschung ersetzen".

„Französisch geschriebene Grammatiken sind vom Schulgebrauch auszuschließen“, ebenso soll bei der grammatischen Unterweisung die Muttersprache angewandt werden.

Noch auf eine Frage möchte ich hier eingehen, die von den Berichterstattern auch berührt worden ist. Sie ist für das Kapitel „Grammatik“ und für das folgende „Schriftliche Übungen“ nicht ohne Bedeutung. Wie sollen wir uns dem französischen Ministerialerlaß vom 26. Februar 1901 gegenüber verhalten? In den neuen Auflagen des Elementarbuches und der Sprachlehre von Ploetz-Kares sind die Bestimmungen dieses Erlasses*) berücksichtigt worden. Die Art, wie das geschehen ist, hat meinen vollen Beifall. Die Herausgeber haben sich nämlich darauf beschränkt, „im Anschluß an die Darstellung des bisherigen Sprachgebrauchs von den neuerdings geduldeten Abweichungen Kenntnis zu geben“ (Vorrede zur 8. Aufl. d. Sprachlehre, S. V). „Der genannte Erlaß“, so wird S. VIII mit Recht angeführt, „ist auf die Sprache der der Schule Entwachsenen ohne jeden Einfluß geblieben, davon kann sich jeder beim Lesen der Tagesblätter und Zeitschriften überzeugen. Es wird also im wesentlichen alles das, was bisher Regel war, in Frankreich auch für die Zukunft Regel bleiben; nur sollen bei den Prüfungen in den Elementarklassen Verstöße gegen diejenigen Regeln, welche von dem „Toleranzedikt“ berührt werden, den Prüflingen nicht mehr als Fehler angerechnet werden“. — Wir müssen also die weitere Entwicklung dieser Dinge in Frankreich abwarten. Nur das eine dürfen wir wohl jetzt schon tun; wir können die Verstöße, die in den französischen Elementarklassen nicht mehr als Fehler gelten, stillschweigend auch unseren Schülern bloß als leichte Fehler anrechnen. Darüber hinauszugehen und die alten Regeln durch die neuen zu ersetzen, dazu haben wir gar keine Veranlassung. Warum sollen wir französischer sein als die Franzosen? — Auf Seite 140 der Sprachlehre von Ploetz-Kares findet sich eine Zusammenstellung der allerwichtigsten Bestimmungen des französischen Ministerial-Erlasses. Ausführlich handelt über diesen Hasberg in seinem Büchlein: Die neue französische Orthographie und Vereinfachung der Grammatik (2. Aufl. 1901, Leipzig bei Renger).

6. Schriftliche Übungen.

Mit Meisterhand sind auch für diese in den „Methodischen Bemerkungen“ die Grundlinien vorgezeichnet: „Obwohl im ganzen den mündlichen Leistungen ein größeres Gewicht zuerkannt werden muß, darf auf regelmäßige

*) Er betrifft bekanntlich gewisse Vereinfachungen der Rechtschreibung und der Syntax.



schriftliche Übungen nicht verzichtet werden. Sie haben sich im allgemeinen nicht auf Übersetzungen in die Fremdsprache zu beschränken; Rechtschreibungen sowie Umformungen, auch syntaktischer Art, und Nachahmungen sollen schon früh zwischen jene treten."

Also Übersetzungen in die Fremdsprache, Rechtschreibungen, Umformungen, Nachahmungen und — wie es in den „Methodischen Bemerkungen" dann weiter heißt — freiere Arbeiten sollen von IV an regelmäßig angefertigt werden. In den oberen Klassen müssen mit den Diktaten zugleich Übersetzungen ins Deutsche verbunden werden.

Es ist erfreulich, daß die eine Zeit lang so verhaßten Extemporalien wieder in ihre Rechte eingesetzt werden. Denn gerade derartige Arbeiten*) sind ein vorzügliches Mittel, um das grammatische Wissen zu befestigen und zu kontrollieren. Jeder, der nach dem Verlassen der Schule in einer der gelernten Sprachen sich vervollkommnen oder eine neue Sprache erlernen will, macht wohl an sich selbst die Erfahrung, daß er allein durch regelmäßiges, schriftliches Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache eine sichere grammatische Grundlage bekommt. Natürlich dürfen die Extemporalien nicht zu lang und nicht zu schwer gemacht werden; sie müssen sich mit Leichtigkeit aus dem Unterricht selbst ergeben und keine besondere Vorbereitung erfordern. Sonst werden sie bald der Schrecken der Schüler und zwar gerade der gewissenhaftesten unter ihnen. Warum auch solche Arbeiten mit Schwierigkeiten spicken! Der Schüler soll doch nur zeigen, daß er bestimmte grammatische Regeln sich nicht bloß gedächtnismäßig angeeignet hat, sondern sie auch anzuwenden versteht. Wenn für das Extemporale 30 Minuten gebraucht werden, so ist das ausreichend. Es bleibt dann noch Zeit übrig, sofort das Diktierte zu besprechen, indem man es aus einem Hefte vorliest oder mündlich übersetzen läßt. Es ist klar, daß jeder Schüler, auch der trägste, in diesem Falle die gespannteste Aufmerksamkeit zeigt, denn er möchte gern wissen, was richtig, was falsch ist. Er hört das Richtige; das Falsche hat somit gar keine Zeit, sich in seinem Kopfe festzusetzen. Das gleiche Verfahren kann selbstverständlich auch bei Diktaten und allen Arbeiten zur Anwendung kommen, die während der angegebenen Zeit von den Schülern in der Klasse angefertigt werden. Für die Oberstufe wird es nur beim Extemporale möglich sein. Denn dies muß auch hier neben dem mit der Übersetzung verbundenen Diktat eine Stelle finden. Durch das Extemporale sollen ja, wie die „Methodischen Bemerkungen" es aussprechen, die Schüler „allmählich von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdruck desselben Gedankens in anderem sprachlichen Gewande geführt werden". Der Lehrer diktiert den deutschen Text,

*) d. h. schriftliche Übersetzungen ins Französische.



und der Schüler schreibt sofort die Übersetzung nieder, — das muß auch beim Extemporale die Regel sein. Die Schlagfertigkeit, die besonders für die Sprechübungen so wichtig ist, wird dabei besser geübt als bei dem sonst üblichen Verfahren, nach dem zuerst den Schülern der deutsche Text ganz diktiert wird. Wie schreiben die Schüler den gewöhnlich sehr schnell diktierten Text nach! Und dann wundern wir uns über die schlechte Handschrift der Schüler, vornehmlich der in den oberen Klassen!

Ich will hinzufügen, daß fast sämtliche Berichterstatter die stärkere Betonung des Extemporales in den neuen Lehrplänen mit Freuden begrüßen. — Dagegen hegen sie wohlbegründete Zweifel an dem Gelingen der freieren Arbeiten auf dem Gymnasium. Wenn auch von IV ab die entsprechenden Vorarbeiten — Umformungen, Nachahmungen — planmäßig betrieben werden, freiere Arbeiten setzen doch eine schärfere Schulung voraus, als die geringe Stundenzahl auf dem Gymnasium sie zuläßt. Ein Berichterstatter schlägt vor, die schriftliche französische Beantwortung von französisch gestellten Fragen an die Stelle der freieren Arbeiten zu setzen. Natürlich dürften sich diese Fragen nur auf die den Schülern genau bekannten Stoffe beziehen. Dieser Vorschlag scheint mir annehmbar zu sein. Es würden das nur die Sprechübungen der oberen Klassen in anderer Form sein.

Immerhin kann auch auf dem Gymnasium der Versuch mit den freieren Arbeiten gemacht werden. Nur keine „spanischen Schnürstiefel“ dem einzelnen Lehrer anziehen wollen! Aber die andern Aufgaben des französischen Unterrichts dürfen darunter nicht leiden.

Was die Zahl der Klassenarbeiten betrifft (sie ist in den neuen Lehrplänen bei keiner Klasse angegeben), so werden von den Berichterstattern die verschiedensten Vorschläge gemacht; sie decken sich im großen und ganzen mit denen, die ich hier anführe:

In IV alle 14 Tage ein Extemporale oder Diktat,
„ UIII und OIII „ 4 Wochen „ „ „ „
„ UII „ 3 „ „ „ „ „
„ OII, UI, OI „ 3 „ „ Diktat mit Übersetzung, Extemporale oder Beantwortung französischer Fragen. Somit würde in IV, UIII und OIII auf 8, — in UII, OII, UI und OI auf 9 Unterrichtsstunden eine Arbeit kommen. Bis UII müßten die Extemporalien und in den oberen Klassen die Übersetzungen aus dem Französischen überwiegen.

Bis jetzt war hauptsächlich nur von solchen schriftlichen Arbeiten die Rede, die der Lehrer zu korrigieren hat. Außerdem müssen aber noch Übersetzungen schon von IV an (in der Regel von einer Stunde zur andern) angefertigt werden. Es genügt, den Schülern ein paar Sätze aufzugeben. Diese werden aus dem Diarium in der Klasse vorgelesen und sogleich verbessert. Der Lehrer muß sich öfter davon überzeugen, ob die Hefte sauber

gehalten und die Korrekturen richtig ausgeführt sind. Die schriftlich übersetzten Stücke werden dann mündlich im Zusammenhange wiederholt. Solche Übungen können bis in die U II hinein betrieben werden; sie tragen zur Befestigung der grammatischen Kenntnisse viel bei.

Vor einer Klippe muß sich allerdings jeder Lehrer hüten, vor dem Zuviel und Vielerlei in einer Stunde! Mit Recht hat Paetzold (Monatschrift für höhere Schulen 1902, Heft 2) davor dringend gewarnt. Man muß eben die verschiedenen Übungen zu verbinden suchen oder, wenn das nicht angeht, gewisse Übungen (z. B. die schriftlichen häuslichen Übersetzungen) nur bestimmten Stunden zuweisen. Auch hier sollen wir der Mahnung eingedenk sein: Multum, non multa!

Leitsätze.

1. Der französische Unterricht auf dem Gymnasium soll unsern Schülern die Kenntnis der modernen Kultur außerhalb Deutschlands vermitteln helfen; eine solche Kenntnis gehört zu jeder höheren Bildung.
2. Das dem Französischen auf dem Gymnasium in den neuen Lehrplänen gesteckte „Allgemeine Lehrziel“ ist zu erreichen. Das „Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte“ bleibt die Hauptsache; „einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache“ ist anzustreben.
3. Die Lehrbücher von Ploetz-Kares, in denen die induktive Methode maßvoll zur Anwendung kommt, sind durchaus brauchbar.
4. Der Erlaß des französischen Unterrichtsministers vom 26. Februar 1901 ist auf unsern Schulen nur insoweit zu berücksichtigen, als diejenigen Verstöße, welche in den französischen Elementarklassen nicht mehr als Fehler gelten, auch unsern Schülern bloß als leichte Fehler angerechnet werden können.
5. Auf eine gute Aussprache ist in allen Klassen großes Gewicht zu legen.
6. Hinsichtlich einiger Punkte, bei denen die Aussprache tatsächlich schwankend ist, muß unter den Lehrern einer Anstalt feste Vereinbarung getroffen werden.
7. In den Klassen IV—U II werden die Sprechübungen auf dem Gymnasium nur an die Lektüre, nicht an Anschauungsbilder usw. angeschlossen.
8. Auf der Oberstufe werden die Sprechübungen auch auf die regelmäßigen Vorgänge und Verhältnisse des täglichen Lebens ausgedehnt, und es wird dabei ein Buch zu Grunde gelegt, das im fortlaufenden Texte diesen Stoff bietet.
9. In den Tertien müssen wegen der verringerten Stundenzahl die Sprechübungen möglichst beschränkt und mehr darauf gerichtet werden, das früher Gewonnene zu befestigen als neues hinzuzufügen.
10. Neben Sprechübungen in dialogischer Form sind Übungen im Nacherzählen zu betreiben.
11. Für die Klassen IV—U II bilden Elementar- und Übungsbuch bezw. Grammatik die einzige Quelle für die Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes.

12. Sachlich geordnete Vokabularien oder eine vergleichende Wortkunde der lateinischen und französischen Sprache (z. B. „Mentor" von Erbe-Vernier) sind nicht zu empfehlen.
13. In den oberen Klassen besonders wird die Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes durch ein sogenanntes „Sammelheft" erleichtert.
14. Die französische Lyrik darf in keiner Klasse ganz vernachlässigt werden.
15. In den Tertien des Gymnasiums sind wegen der Herabsetzung der Wochenstunden statt der in den Lehrplänen vorgeschriebenen „Lektüre leichter geschichtlicher und erzählender Prosa" die im Übungsbuche enthaltenen Stücke zu benutzen.
16. Für jede Schülergeneration, die die Klasse UII—OI durchmacht, ist ein Lektüreplan aufzustellen derart, daß jeder Abiturient neben der geschichtlichen Lektüre einige Novellen, ein modernes Lustspiel, ein Lustspiel von Molière und ein Trauerspiel von Corneille oder Racine gelesen hat.
17. Übertragung des französischen Textes ins Deutsche muß grundsätzlich erfolgen; ein Ersatz derselben durch Besprechung des Textes in französischer Sprache ist fürs Gymnasium unzulässig.
18. Zur Vertiefung des grammatischen Unterrichts ist gelegentlich und in beschränktem Maße die Sprachgeschichte heranzuziehen.
19. Die grammatische Unterweisung muß in deutscher Sprache erfolgen.
20. Es empfiehlt sich, für jede einzelne Anstalt aus der französischen Grammatik ein „Normalexemplar" herzustellen, das nur die wichtigsten Regeln enthält.
21. In den Klassen IV—UII ist die Hauptaufgabe des Unterrichts, den Schülern eine sichere grammatische Grundlage zu geben.
22. Um das Erlernen der französischen Verben, besonders der unregelmäßigen, zu erleichtern, wird folgendes a verbo vorgeschlagen: aimer, j'aime, nous aimons, ils aiment, tu aimas, aimé (ée). Die Schüler müssen unterwiesen werden, von diesen Hauptformen die andern Formen abzuleiten.
23. In den drei oberen Klassen werden gelegentlich, besonders bei der Rückgabe der schriftlichen Arbeiten, Wiederholungen zur Befestigung und Vertiefung des grammatischen Lehrstoffes angestellt.
24. Der stärkeren Betonung der grammatischen Schulung entspricht die erneute Wertschätzung des Extemporales, das auf keiner Stufe zu vernachlässigen ist.
25. In den drei oberen Klassen überwiegen die schriftlichen Übersetzungen aus dem Französischen. — Als freiere schriftliche Arbeit empfiehlt sich die französische Beantwortung französisch gestellter Fragen. — Der Gebrauch des Wörterbuches ist in beiden Fällen auszuschließen.
26. Die Festsetzung der Zahl der Klassenarbeiten bleibt den einzelnen Lehrerkollegien überlassen. Es ist ratsam, auf 8 bezw. 9 Wochenstunden eine Arbeit zu rechnen, also für IV alle zwei Wochen, für UIII und OIII alle vier Wochen, für UII, OII, UI und OI alle drei Wochen eine Arbeit.

Mitbericht.

Der Berichterstatter erörtert im Eingange in zutreffender Weise den Unterschied zwischen den Bestimmungen der Lehrpläne von 1892 und denen der Lehrpläne von 1901 für den Betrieb der französischen Sprache. Wesentliche Verschiedenheiten lassen sich nicht wohl feststellen: Hier eine Stunde wöchentlich weniger, dort eine mehr; infolgedessen eine Verschiebung des Pensums für zwei Klassen; Aufhebung der Forderung, die Schüler im praktischen mündlichen Gebrauche der Sprache zu üben, und Beschränkung auf den mündlichen Gebrauch überhaupt; endlich die wesentlichste Änderung, die in der mündlichen Gestaltung der Reifeprüfung besteht. Fassen wir dies Endziel des Schulbetriebs ins Auge, so entsteht die Frage, ob die Bestimmungen der Lehrpläne geeignet erscheinen, jenes ohne besondere Schwierigkeiten zu erreichen. Das Französische hat ja an Wertschätzung im Laufe der letzten Jahre eingebüßt, zunächst bei der Behörde, die es ausdrücklich, was bisher amtlich noch nicht ausgesprochen war, in den „Bestimmungen über die Versetzung der Schüler“ vom 25. Oktober 1901 für das Gymnasium zu einem Nebenfache herabgesetzt hat; dann sicher auch bei den Schülern, die — darüber werden wir uns nicht täuschen — es schon immer mehr oder weniger als ein solches angesehen haben. Nichtsdestoweniger ist das Lehrziel besonders in Anbetracht der geringen Stundenzahl kein niedriges; und wenn wir auch anerkennen müssen, daß die Bestimmungen der Lehrpläne für die einzelnen Klassen geeignet sind, zu diesem Ziele schließlich zu führen, so darf doch nicht verschwiegen werden, daß es hierzu eines sehr energischen Unterrichtsbetriebes seitens des Lehrers bedarf. Frische und Lebendigkeit ist hier, wo das Können schließlich das Wissen überflügeln soll, vor allem notwendig.

Von Einzelheiten sei Folgendes bemerkt. In Betreff eines am Anfang des Unterrichts abzuhaltenden Lautierkursus sind die Ansichten doch nicht schon in dem Grade, wie der Bericht annimmt, geklärt. Wenn nämlich auf der Posener Direktoren-Konferenz 1895 sowohl der Berichterstatter wie die Konferenz einen solchen verworfen haben, so erheben sich doch wieder 1899 auf der Pommerschen Direktoren-Konferenz gegen den Berichterstatter nicht wenige Stimmen, welche ihn verteidigen und über „den in den Lehrplänen bezeichneten Vorkursus“ nur zu dem Ergebnisse kommen: „Seine Methode läßt verschiedene Wege offen“. Es ist indessen m. E. immer wieder zu betonen, daß ein wirklicher Lautierkursus zu verwerfen ist, und zwar aus den zur Genüge dargelegten Gründen, deren triftigster sich in den bekannten Satz kleiden läßt: Tout genre est permis, excepté l'ennuyeux. Freilich, auch jetzt noch tritt einer der Berichte für Beibehaltung eines solchen in möglichster Kürze ein. — Daß ferner an einer und derselben Lehranstalt ein

Schwanken in der Aussprache ganz und gar ausgeschlossen sein muß, ist eine selbstverständliche Forderung, die um so mehr hervorzuheben ist, als ein solches Schwanken vielfach auf subjektiven Gründen, die in der Person des Lehrenden liegen, beruht. Denn die gewählte französische Sprache, die für unseren Unterricht maßgebend ist, kennt ein Schwanken nur in seltenen Fällen und ist im Punkte der Aussprache im wesentlichen eine einheitliche, wie es die deutsche in den gebildeten Kreisen der verschiedensten Landesteile im allgemeinen auch ist. Wer seine sprachliche Ausbildung im Süden Frankreichs oder in der Schweiz gesucht hat, wird allerdings manche Abweichungen von der normalen Aussprache sich angeeignet haben, die er in den Unterricht nicht einführen darf; oder wer aus dem östlichen Teile unserer Monarchie stammt, wird schwerer gutes pariser Französisch sich aneignen als der Rheinländer. In einem solchen Falle also müssen die Lehrer einer Anstalt sich zusammentun, um über alle einschlägigen Punkte der Aussprache zur Klarheit und Einheit zu gelangen und diese dann im Unterrichte zur Geltung zu bringen.

Bei keiner Seite des französischen Unterrichts tritt der Unterschied zwischen realen und gymnasialen Anstalten so scharf hervor wie bei den Sprechübungen. Die Realanstalten können wohl „Gewandtheit im Sprechen anstreben“, das Gymnasium muß sich mit „einiger Geübtheit im mündlichen Gebrauche der Sprache“ begnügen, wenn auch der Wunsch, in dieser, einer lebenden Sprache zu größerer-Fertigkeit zu gelangen, als nicht unberechtigt anzusehen ist. Aber, wie der Bericht eingehend darlegt: auf dem Gymnasium nimmt die Lektüre den ersten Platz ein, die Sprechübungen treten hinter sie zurück; und ganz besonders in den Tertien gilt es sich zu bescheiden, damit nicht eine die „ruhige Arbeit“, die Grundlage einer „ruhigen Bildung“ schädigende Hast entstehe. So sehr ich nun für das erste Jahr des Unterrichts in der Wertschätzung des Ploetz-Kares, Elementarbuch E, mit dem Berichte im allgemeinen einverstanden bin, weiche ich doch hinsichtlich der Verwendbarkeit der an die einzelnen Lesestücke angeschlossenen „Sprechübungen“ von ihm ab. Wem, frage ich, leisten sie „vortreffliche Dienste“? Dem Lehrer oder dem Schüler? Ist ein Lesestück übersetzt und durchgenommen worden, so ergeben sich m. E. dem Lehrer, welcher die Sprache einigermaßen beherrscht, — und von solchen darf überhaupt nur die Rede sein — von selbst Fragen, wie sie das Questionnaire enthält; er also bedarf seiner nicht, sondern wird jene dem Schüler in freier Rede vorlegen und ihn zur Beantwortung anleiten. Das ist eine wirkliche Sprechübung, bei welcher der Schüler hört, überlegt, die Antwort formt und endlich ausspricht, ist eine wirkliche Unterhaltung. Wenn aber der Schüler die gedruckten Fragen sich vorlegt, so entbehrt er erstens den Klang des ausgesprochenen Wortes aus Lehrermunde; dann klebt er an dem Wortbilde,

und endlich formt er auch die Antwort nicht so schnell und so scharf, weil er nicht, so zu sagen, unter der persönlichen Einwirkung eines Fragenden steht. M. E. muß das Wort von Mund zu Munde die Grundlage der Sprechübungen bilden und zwar auf dem Gymnasium vorzugsweise in Anlehnung an Gelesenes. Somit stimme ich der hohen Wertschätzung, welche dem „Anhang: Material zu Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens“ für IV und UIII gezollt wird, unbedenklich zu und füge nur die Frage an: Warum fehlt denn hier ein Questionnaire? — Offenbar, weil sich die Fragen von selbst ohne Schwierigkeit ergeben, wie bei den übrigen Lesestücken auch. Gerade das, was der Bericht betont, daß die Unbeholfenheit und Schwerfälligkeit der Schüler beim Sprechen mit allen zulässigen Mitteln bekämpft und überwunden werden müsse, wird sich im lebhaften mündlichen Verkehre erzielen lassen, niemals aber durch Vorlegen gedruckter Fragen. — Wenn zu diesem Punkte endlich als zulässig erachtet wird, daß der geforderte „einfache Dialog“ auch zwischen Schülern geführt werde, so hat der Bericht jedenfalls solche höherer Klassen im Auge, wie das angeführte Thema „der siebenjährige Krieg“ erkennen läßt; aber bedenklich erscheint diese Übung doch, weil bei der nur geringen Gewandtheit, die ein Gymnasialschüler hat, sie viel Zeit erfordert und einen verhältnismäßig geringen Nutzen nur stiften kann.

Indem ich mich in betreff der Sprechübungen den übrigen Ausführungen des Berichts anschließe, bemerke ich noch, daß ich für die Oberklasse mit Nutzen Franke: Phrases de tous les jours, verwandt habe, allerdings ohne Benutzung der phonetischen Umschreibung des Textes, die für Schulzwecke ganz unnötig ist.

Auf den Nutzen der Memorierübungen auf allen Klassenstufen sei noch besonders hingewiesen.

Für die Gewinnung des Wort- und Phrasenschatzes gibt der Bericht alle wünschenswerte Anweisung, der nur zugestimmt werden kann. Den einen Punkt, der hier und da in den Einzelberichten fast schüchtern gestreift wird, möchte ich auf Grund langjähriger Praxis in besonderer Weise hervorheben, die Anlegung von Sammelbüchern, die nach der äußeren Form als ABCbücher bezeichnet wurden. Ihre erste Einrichtung fiel in die Zeit, da die Lehrpläne von einem Wort- und Phrasenschatz und von Sprechübungen noch nicht redeten, in das Jahr 1869, und sie haben meinen Unterricht bis zum Schlusse des Jahrhunderts auf dem Gymnasium wie dem Realgymnasium begleitet. Man mag sie in UII durch den Schüler zuerst anlegen, dann aber zu jeder Unterrichtsstunde mitbringen und Eintragungen bei jeder Gelegenheit machen lassen; im wesentlichen werden diese auf synonymischem, stilistischem und phraseologischem Gebiete liegen, etwa wie Münch in seiner „Didaktik und Methode“ (2. Auflage, 104 fgd.) solche an-

führt. Es werden Eintragungen gemacht von Wortreihen wie empereur, impératrice, impérial, empire; roi, reine, royal, royaume, royauté; ebenso die Reihen von prince, duc, comte, baron; oder die Unterscheidungen von part, partie, portion, an welche sich andere Ableitungen (partage, répartition) und Phrasen wie avoir part à, faire part de, faire partie de anschließen; Bildungen mit fois (à la fois, parfois usw.), das man von foi und foie unterscheiden gelehrt hat; Phrasen endlich wie je tiens beaucoup à usw. Es kommt mir nur darauf an, zur Empfehlung dieser Einrichtung, die unter ständiger Kontrolle des Lehrers, hauptsächlich auch um der Orthographie willen, stehen muß, die Erfahrung aus langjähriger Praxis ins Feld zu führen. Auch das sei erwähnt, daß etymologische Belehrung, deren planmäßiger Betrieb im Anschluß an ein Buch gerade in den französischen Unterricht am allerwenigsten gehört, gelegentlich getrieben und ihre Ergebnisse in das Sammelbuch eingetragen werden können.

Den Ausführungen des Berichts über die Lektüre, deren Stoff und deren Behandlung wird man zustimmen, besonders auch der Forderung, daß für die einzelnen Lehranstalten ein Kanon aufgestellt werde, der die verschiedenen Gattungen genügend berücksichtigt und somit dem Schüler Gelegenheit gibt, möglichst aus jeder hier in Betracht kommenden ein gutes Werk kennen zu lernen. Doch in dem einen Punkte weiche ich von ihm ab, dem nämlich, daß selbst leichte Stellen eines Schriftstellers niemals unübersetzt bleiben, also auch nicht nur dem Inhalte nach besprochen werden dürfen. Ich gestehe, dies öfters getan und keinen Schaden davon für die Schüler verspürt zu haben. Schon äußere Gründe können dazu führen, wie der Wunsch, die Lektüre zu einem bestimmten Zeitpunkte zum Abschlusse gebracht zu haben, besonders zum Semesterschlusse; wird dies Ziel erreicht unter Anwendung des genannten Mittels, so ist der Nutzen m. E. größer als ein Stehenbleiben in der Lektüre auf den letzten 10—15 Seiten des Buches. Ich freue mich, für diese Ansicht einen Genossen in Pätzolt „Das Gymnasium und der französische Unterricht", Monatschrift f. h. Sch. 1902 S. 109 gefunden zu haben und bekenne, wie er, bei der Lektüre der griechischen Dramen es noch in jedem Jahre ebenso zu machen, wie in früheren Jahren im französischen Unterrichte.

Die grammatische Grundlage ist und bleibt die conditio sine qua non alles französischen Unterrichts auf dem Gymnasium, mag auch im Laufe der Jahre und der fortschreitenden Entwickelung des Schülers das Ziel der Einführung in die Lektüre und einiger Geübtheit im mündlichen Gebrauche der Sprache mehr und mehr in den Vordergrund rücken. Aber dies Ziel kann ohne jene Grundlage nicht erreicht werden; Tasten und Raten, die unausbleibliche Folge grammatischer Unsicherheit, schädigt beides. Ob in den unteren Klassen zunächst mehr die induktive Methode angewandt wird, macht

nicht viel aus, wiewohl sie dem Charakter des gymnasialen Sprachunterrichts zuwiderläuft; man wird weiter hinauf von selbst zur Deduktion kommen, schon bei den unregelmäßigen Verben, die ich bereits vor 30 Jahren nach den 6 Stammformen habe lernen lassen. Daß der grammatische Unterricht nicht in UII zum Abschlusse gelangen kann, sondern in OII und I teils im Anschlusse an die schriftlichen Übungen, teils, wenn auch mit Zurückhaltung, bei der Lektüre eine Ergänzung und Vertiefung erfahren muß, ist selbstverständlich; doch stimme ich dem Berichte zu, der nicht eigene Grammatikstunden für diese Klassen angesetzt wissen will. Bei einer solchen Einrichtung würden die anderen Ziele des Unterrichts allzusehr geschädigt werden. Daß auch manche grammatische Bemerkung in das Sammelbuch ihren Weg finden wird, etwa über die Rektion der Zeitwörter, sei noch erwähnt. Hinsichtlich der syntaktischen und orthographischen Neuerungen, welche jetzt in Frankreich zugelassen worden sind, schließe ich mich dem Berichte an, der eine abwartende Stellung empfiehlt. So lange diese Neuerungen von den literarischen Kreisen Frankreichs nur als „toléré“ bezeichnet werden, haben andere Nationen keinen Anlaß, sie ein- und durchzuführen; wohl aber werden diese sich gegen Abweichungen von der früher geltenden Norm ebenfalls als tolerant erweisen müssen und der Lehrer jene nicht als Fehler anrechnen dürfen.

In Betreff der Art und der Zahl der schriftlichen Übungen wird man dem Berichte im ganzen zustimmen. Er empfiehlt auch Übersetzungen aus dem Französischen, die in den oberen Klassen sogar überwiegen sollen. Sie sind weder in den Lehrplänen noch in den methodischen Bemerkungen dazu erwähnt worden; doch gestehe ich, daß ich die Animosität gegen diese Art von Arbeiten, die in den Lehrplänen von 1892 ausdrücklich gefordert wurden, niemals geteilt, sondern sie als Übungen angesehen habe, die nicht nur dem deutschen Unterricht zugute kommen, sondern von dem Verständnisse des Schülers für das Französische ein vollwichtiges Zeugnis abzulegen imstande sind. Sie indessen wieder einzuführen, liegt ein genügender Grund nicht vor; und wer es dennoch tut, wird ihnen im Verhältnisse zu den anderen schriftlichen Übungen nur einen sehr geringen Umfang einräumen können. Was endlich die freien Arbeiten betrifft, so ist es bedenklich, sie auf dem Gymnasium einzuführen, da die Zeit mangelt, um sie in ihrem vollen Umfange für den Schüler nutzbar zu machen. Wer auf einem Realgymnasium französische Aufsätze hat anfertigen lassen, weiß, daß die Besprechung bei der Rückgabe eine unverhältnismäßig lange Zeit erfordert, um dem Schüler alle grammatischen, stilistischen, phraseologischen und synonymischen Fehler zum Verständnis zu bringen, sowie daß es bei den vielen einzelnen Fehlern in den einzelnen Arbeiten schwerer ist, eine Gruppierung, wie sie Noetel vor etwa 30 Jahren in der „Zeitschrift für das Gymnasial-

wesen“ für die Rückgabe der deutschen Aufsätze empfohlen hat, vorzunehmen und auf diese Weise durch Besprechung eines Fehlers gleich eine ganze Gruppe zu erledigen. Ohne eine gründliche Durchnahme aber verfehlen diese Arbeiten ihren Zweck. So wünschenswert es daher ist, daß der Gymnasiast auch in den Stand gesetzt werde, einmal die Feder in die Hand zu nehmen, um eigenen Gedanken eine französische Form zu geben — dadurch würde er ja erst beweisen, wie weit er die Sprache beherrscht —, so steht der Erfüllung dieses Wunsches die Knappheit der Zeit und der Umfang der übrigen Aufgaben des gymnasialen Unterrichts hindernd im Wege. Wer durchweg gute Schüler zu unterrichten hat, mag diese Übungen in den Kreis des Unterrichts ziehen; aber im allgemeinen müssen wir mit einem mittleren Standpunkte rechnen, ihm multum, non multa bieten und von ihm ein Gleiches verlangen.

Ich sehe davon ab, eigene Leitsätze aufzustellen, da, wie das Vorstehende erweist, ich nur in wenigen Punkten von dem Berichte abweiche, und diese Abweichungen näher noch zu erörtern die Verhandlungen voraussichtlich Gelegenheit bieten werden.

Protokolle der Verhandlungen.

(Verhandelt im Plenar-Sitzungssaale der Königlichen Regierung zu Posen.)

Posen, 3. Juni 1903.

Um 10 Uhr vormittags eröffnete Se. Exzellenz der Herr Oberpräsident v. Waldow die 12. Direktoren-Versammlung der Provinz Posen mit einer Ansprache, in der er die Versammelten begrüßte und den Verhandlungen einen guten Verlauf und gedeihliche Ergebnisse wünschte. Herr Geheimer Regierungsrat und Vortragender Rat im Kultusministerium Dr. Matthias, der zu den Beratungen eingetroffen war, übermittelte sodann die Grüße und Wünsche des Herrn Ministers. Als Vertreter des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums waren außer dem Herrn Oberpräsidenten die Herren Regierungspräsident Krahmer, die Geheimen Regierungsräte D. Polte und Luke, Regierungsrat Daniels und Professor Dr. Norrenberg anwesend. Von den Direktoren der Provinz fehlte der durch Krankheit zurückgehaltene Dr. Martin-Gnesen; die Oberrealschule zu Posen vertrat Prof. Naumann.

Vor dem Eintritt in die Tagesordnung gab Herr Geheimrat D. Polte folgende statistische Mitteilungen über Veränderungen, die seit der letzten Direktoren-Versammlung im Jahre 1899 eingetreten sind.

I. Im Oberpräsidium fand während der verflossenen vier Jahre ein zweifacher Wechsel statt.

An Stelle des Herrn Oberpräsidenten von Wilamowitz-Möllendorff trat im Jahre 1899 Herr Oberpräsident Dr. von Bitter. Sein Nachfolger wurde im laufenden Jahre Se. Exzellenz der Herr Oberpräsident von Waldow.

Herr Regierungspräsident von Jagow erhielt zum Nachfolger den Herrn Regierungspräsidenten Krahmer.

II. Abänderung in der Form der Anstalten:

Das Berger-Gymnasium und die Berger-Ober-Realschule, die früher vereint waren, sind seit dem 1. April l. J. lokal getrennt. Das Berger-Gymna-



sium ist nach Posen-Jersitz verlegt worden und führt nunmehr die Bezeichnung: Auguste Viktoria-Gymnasium. Die Berger-Oberrealschule ist in dem bisherigen Gebäude geblieben.

In Bromberg ist zu Ostern d. J. eine städtische Realschule eröffnet worden.

Mit dem Gymnasium zu Schneidemühl ist zu derselben Zeit eine lateinlose Realschule verbunden worden.

Das Gymnasium zu Krotoschin befindet sich seit Ostern l. J. in der Umwandlung in ein Reform-Gymnasium (nach Frankfurter System) mit angegliederter Realschule.

Am Marien-Gymnasium in Posen begann mit demselben Termin die Umwandlung der einen Hälfte der Parallelklassen in ein Reform-Gymnasium nach Frankfurter System.

III. Änderung in der Zahl der Direktoren und Oberlehrer:

	1898	1902	Diff.
Gymnasien:	200	218	+ 18
Realanstalten:	32	19	— 13
Progymnasien:	12	13	+ 1
	244	250	+ 6.

Ausgeschieden sind aus der Zahl der Direktoren:

a) durch Tod Dr. Beckhaus (Ostrowo),
(Um das Andenken des Verstorbenen zu ehren, erheben sich die Versammelten von ihren Plätzen.)

b) durch Pensionierung Geh. Reg.-Rat Dr. Guttmann (Bromberg),

c) durch Versetzung nach anderen Provinzen:
Geh. Reg.-Rat Leuchtenberger (Cöln),
Professor Dr. Jonas (Köslin),
Dr. Widmann (Hadamar),
Dr. Schmeier (Rössel).

d) Neu eingetreten sind die Direktoren:
Prof. Dr. Schlüter (Ostrowo),
Prof. Dr. Thümen (Posen-Fr. W. G.),
Prof. Viedt (Inowrazlaw),
Prof. Dr. Wege (Fraustadt),
Glombik (Wongrowitz),
Prof. Dr. Naumann (Rawitsch),
Prof. Dr. Rittau (Tremessen).

e) Innerhalb der Provinz Posen wurden versetzt die Direktoren:
Dr. Eichner von Inowrazlaw nach Bromberg,
Matschky von Fraustadt nach Krotoschin.

f) Geh. Reg.-Rat Dr. Friebe übernahm die Leitung des Auguste-Viktoria-Gymnasiums in Posen-Jersitz.

IV. Übersicht über die Schülerzahl der höheren Lehranstalten in den Jahren 1898 und 1902.

	1898	1902	Diff.
Sa.:	6298	6771	+ 473
und zwar ev.:	3106	3436	+ 330
kath.:	2251	2401	+ 150
jüd.:	941	934	— 7.

A. Gymnasien:

	1898	1902	Diff.
Sa.:	5005	5650	+ 645
und zwar ev.:	2367	2686	+ 319
kath.:	1880	2188	+ 308
jüd.:	758	776	+ 18.

B. Realanstalten:

	1898	1902	Diff.
Sa.:	1042	857	— 185
und zwar ev.:	659	667	+ 8
kath.:	246	85	— 161
jüd.:	137	105	— 32.

C. Progymnasien:

	1898	1902	Diff.
Sa.:	251	264	+ 13
und zwar ev.:	80	83	+ 3
kath.:	125	128	+ 3
jüd.:	46	53	+ 7.

V. Übersicht über die Anzahl und Religion der Abiturienten an den Gymnasien und Realanstalten aus den Jahren 1898 und 1902.

A. Gymnasien.

	1898	1902	Diff.
Sa.:	190	199	+ 9
und zwar ev.:	93	103	+ 10
kath.:	58	66	+ 8
jüd.:	39	30	— 9.

B. Realanstalten:

	1898	1902	Diff.
Sa.:	20	19	— 1
und zwar ev.:	16	16	0
kath.:	2	2	0
jüd.:	2	1	— 1.

Sodann wurde in die Tagesordnung eingetreten, d. h. in die Behandlung des

Ersten Beratungsgegenstandes:

Der griechische Lesestoff am Gymnasium.

Den Vorsitz führte Geheimrat D. Polte.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Glombik.
Mitberichterstatter: Gymnasialdirektor Prof. v. Sanden.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Prof. Viedt.

Die beiden Berichterstatter sind übereingekommen, der Versammlung folgende Leitsätze vorzulegen:

1. Es ist eine Aufgabe des Gymnasiums, einen Einblick in den Zusammenhang der heutigen Kultur mit der Antike zu eröffnen. Die griechischen Unterrichtsstunden sind nicht allein dazu da, in die Geschichte der einzelnen Wissenschaften einzuführen. Diese Aufgabe liegt vielmehr dem gesamten Unterricht ob und ist von den einzelnen Lehrfächern aus in Angriff zu nehmen, gegebenenfalls unter Heranziehung geeigneter Stücke aus den Quellen in Übersetzungen.
2. Bestimmend für die Auswahl der griechischen Lektüre am Gymnasium ist nach wie vor das ästhetisch-humanistische Prinzip. Es sind den Schülern zumeist ganze Schriftwerke in die Hände zu geben, aushilfsweise kann ein Lesebuch gebraucht werden.
3. Das griechische Lesebuch von von Wilamowitz-Möllendorff ist nicht geeignet, die Grundlage des Lektüreunterrichts zu bilden. Aufsätze aus dem Gebiet der realen Wissenschaften sind überhaupt nur dann in der Schule zu lesen, wenn sie einen für Schüler bedeutenden Inhalt, aber auch eine schöne Form aufweisen.
4. Erwünscht wäre für OII ein Lesebuch, das in größeren abgeschlossenen Abschnitten den Schülern die Höhepunkte der griechischen und römischen Geschichte vorführt. Es erregt kein Bedenken, daß auch Schriftsteller der sogenannten nachklassischen Zeit, wie Polybius, Plutarch, Arrian u. a. gelesen werden.
5. Die Lektüre von Xenophons Memorabilien ist geeignet zur Einführung in philosophisches Denken.
6. Der Dichterlektüre sind in II und I zwei Stunden wöchentlich zu widmen. Homer wird in U und OII je zwei, in U und OI je ein (Mitber. in I drei) Semester gelesen; in Prima auch zwei Tragödien und Proben griechischer Lyrik.

7. Eine umfangreichere Bekanntschaft mit den Hauptwerken der griechischen Literatur, namentlich der Tragödie, kann den Schülern im deutschen Unterricht durch gute Übersetzungen vermittelt werden.
8. Die Einführung in die Realien erfolgt innerhalb der jedesmaligen Lektüre und nur insoweit, als es zum Verständnis des Gelesenen nötig ist. Dabei ist weder die Aufstellung eines Lehrplanes noch die Einführung eines Lehrbuches erforderlich.
9. Wo die Grundbedingungen gegeben sind, gewähre man den Schülern einen ersten Einblick in das Gebiet der antiken Kunst. Dadurch wird bei ihnen einerseits das Verständnis des Geistes- und Kulturlebens des (griechischen) Altertums gefördert, andererseits der Sinn für das Schöne geweckt. Zu vermeiden ist dabei ein verwirrendes Zuviel und die Vorführung des Unvollkommenen.

Geheimrat Dr. Matthias erklärte bei Beginn der Beratung, der Zweck seiner Anwesenheit sei nicht etwa, irgendwie die Freiheit in der Behandlung der zur Beratung stehenden Gegenstände einzuschränken; er wolle vielmehr die Stimmung, die in dem Kreise der Direktoren über diese Gegenstände herrsche, genauer als dies durch den Einblick in ein Protokoll geschehen könne, kennen lernen und durch persönliche Beteiligung an der Debatte etwa vorhandene Mißverständnisse aufzuklären suchen.

Hierauf sprechen sich die beiden Berichterstatter über die Grundgedanken der Berichte und der von ihnen vereinbarten Leitsätze aus. Ihre Ausführungen und ebenso die aller derer, welche in der allgemeinen Debatte das Wort ergreifen, behandeln ausschließlich oder doch fast ausschließlich die Frage, welche allseitig als die wichtigste bei dieser Beratung angesehen wird, die Frage nämlich, ob das Lesebuch von v. Wilamowitz-Möllendorff im griechischen Unterricht überhaupt verwendet werden solle und, wenn dies bejaht werde, in welchem Umfange das Lesebuch Verwendung finden könne.

Die beiden Berichterstatter nehmen gegenüber dem von v. Wilamowitz vertretenen Prinzip eine ablehnende Haltung ein und befürchten von der Einführung des Lesebuches und seiner Verwendung nach den Absichten des Herausgebers ein Ende des griechischen Unterrichts überhaupt. Der Berichterstatter führt aus: es sei nicht die Aufgabe dieses Unterrichts in die Geschichte der einzelnen Wissenschaften einzuführen; ferner dürfe seine ästhetisch-humanistische Grundlage nicht zu Gunsten stilistisch nicht vollwertiger Schriftwerke aufgegeben werden. — Der Mitberichterstatter hält es für unmöglich, beide Arten der Lektüre, nämlich die bisher übliche, auf ästhetisch-humanistischer Grundlage beruhende und die von v. Wilamowitz empfohlene, dem entwicklungsgeschichtlichen Prinzip dienende, in fruchtbringender Weise neben einander zu treiben. Daraus müßte eine bedenkliche Halbheit entstehen. Gäbe man aber auf, was des Griechischen eigentliche Bedeutung

und Wesen sei, verzichte man darauf, durch dieses Mittel den Geschmack der Schüler zu bilden, ihrem Willen Kraft und Richtung zu geben, so sei zu erwarten, daß die Berechtigung des griechischen Unterrichts als eines verbindlichen Lehrgegenstandes alsbald verneint werde.

Den Referenten gegenüber wird von verschiedenen Seiten betont, daß der Gedanke, aus dem das Buch von Wilamowitz hervorgegangen sei, durchaus Billigung verdiene. Eine Erweiterung der bisherigen Lektüre sei geboten; man dürfe nicht mehr mit Demosthenes abschließen, als gäbe es über ihn hinaus keine griechische Literatur von Bedeutung mehr. Auch sei es mit Freuden zu begrüßen, daß durch das Buch dem Schüler das Verständnis dafür erschlossen werden könne, wie die moderne Kultur aus der Antike und insbesondere aus dem griechischen Altertum hervorgegangen sei. Es werde der Schüler bei richtiger Benutzung des Lesebuches geradezu zu historischem Denken erzogen.

Außerdem wird darauf hingewiesen, daß das Lesebuch selbst nach der Absicht des Herausgebers gar nicht die Grundlage des griechischen Lektüreunterrichts bilden, sondern nur eine Ergänzung für diesen Unterricht bieten solle. Auch seien die Stücke des Lesebuchs in ihrer Mehrzahl keineswegs stilistisch minderwertig. Während die Berichterstatter befürchteten, daß die Benutzung des Lesebuches der Tod des griechischen Unterrichts überhaupt sein werde, wird von anderer Seite eine Belebung des bereits stark geschwundenen Interesses für den griechischen Unterricht, einer Folge des zu eng gezogenen Kreises der Lektüre, von dieser Benutzung erhofft. Auch von denen aber, welche für die Benutzung des Lesebuches eintreten, wird auf sprachliche und sachliche Schwierigkeiten, die die Benutzung des Buches biete, hingewiesen. Der Kommentar sei zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten in der vorliegenden Gestalt nicht ausreichend und bedürfe einer durchgreifenden Umarbeitung. Auch sei nicht zu verkennen, daß einzelne Teile des Lesebuches für den Schulunterricht nicht geeignet seien.

Eine Auswahl aus den Abschnitten des Lesebuches ist an verschiedenen Anstalten bereits zur Lektüre herangezogen worden. Die Vertreter der Anstalten, an denen dies geschehen ist, sprechen sich durchweg günstig über diese Versuche aus.

Da bei der Besprechung sich herausgestellt hat, daß unter den Teilnehmern an der Beratung sehr verschiedene Auffassungen darüber bestehen, ob und in welchem Maße eine Heranziehung des Lesebuches erwünscht ist, so nimmt Geheimrat Matthias zum Schlusse das Wort, um festzustellen, daß, wenn ein Sinken des Interesses an dem griechischen Unterricht eingetreten sei, dies auf die Beschränkung der Freiheit in der Ausgestaltung dieses Unterrichts zurückgeführt werden müsse. Wie durch Allerhöchsten Erlaß über die Gleichwertigkeit der drei Gattungen höherer Schulen diesen

Gattungen die Möglichkeit gegeben sei, sich frei nach ihrer Eigenart zu entwickeln, so solle auch innerhalb der einzelnen Anstalten mehr Bewegungsfreiheit gegeben werden. Die Lehrpläne böten völlige Freiheit darin, ob das Lesebuch überhaupt benutzt werden solle oder nicht und ob es, falls seine Benutzung vorgezogen wird, im Vordergrunde der Lektüre stehen, oder nur als Ergänzung herangezogen werden solle.

Das sei nicht etwa Zuchtlosigkeit. Eine Forderung sei nämlich für jede Art des Betriebes der Lektüre zu erheben: Tüchtige Kenntnis der Grammatik und Aneignung eines ausreichenden Vokabelschatzes. Hiermit schließt die allgemeine Besprechung. Nach einer einstündigen Pause wird dann in die Besprechung der neun Leitsätze eingetreten.

Zu Leitsatz I. werden folgende Anträge gestellt:

1. Der erste Satz bleibt; sodann soll folgen:

Diesen Zusammenhang für das Griechische als eine für sein unterrichtliches Fortbestehen unumgängliche Notwendigkeit erkannt und hergestellt zu haben, ist das Verdienst des Professors v. Wilamowitz-Möllendorff.

2. Wird beantragt, nur den ersten Satz beizubehalten, den Rest zu streichen.

Dieser letztere Antrag wird angenommen.

Bei der Besprechung des zweiten Leitsatzes wird der Antrag gestellt, in dem ersten Satze die Worte „nach wie vor" zu streichen. Nach einem zweiten Antrage soll der erste Satz folgende Fassung erhalten:

Bestimmend für die Auswahl der griechischen Lektüre am Gymnasium ist in erster Linie das ästhetisch-humanistische Prinzip; daneben verdient das historische Prinzip Berücksichtigung.

In dieser Fassung wird der Leitsatz unter Weglassung des zweiten Teiles der Vorlage angenommen.

Leitsatz 3. Der Mitbericht wünscht einen Zusatz: „Doch kann er aushilfsweise benützt werden". Von anderer Seite wird eine Änderung in dem Sinne beantragt, daß eingesetzt wird „die einzige Grundlage . . ." oder „ist recht wohl geeignet, eine Grundlage zu bilden" unter Weglassung der sonstigen Sätze. Ein weiterer Antrag empfiehlt die Fassung: „Demnach bietet das griechische Lesebuch von v. Wilamowitz-Möllendorff ein geeignetes Hilfsmittel für die Lektüre. Schließlich nimmt die Versammlung folgende Fassung des Leitsatzes 3 an: Das griechische Lesebuch von v. Wilamowitz ist nach Ausscheidung der Abschnitte rein technischen Inhalts zur Ergänzung der griechischen Lektüre geeignet; der Kommentar bedarf für Schulzwecke einer Umgestaltung.

Leisatz 4. Ein Antrag, den ganzen Leitsatz zu streichen, findet nicht die Billigung der Versammlung; dagegen wird der zweite Satz gestrichen und der erste in folgender Fassung angenommen: Erwünscht ist es, daß die Lektüre in OII. in größeren . . . . . vorführt.

Leitsatz 5 wird gestrichen.

Leitsatz 6 und 7 wurden zusammen besprochen, wobei Herr G. R. Matthias dringend vor einer Festlegung der Stunden in Leitsatz 6 warnt und auch hier Bewegungsfreiheit empfiehlt.

Leitsatz 6 wird hierauf gestrichen.

Der Antrag, den Leitsatz 7 zu streichen, wird nicht angenommen, ebenso wenig der Antrag auf Streichung der Worte „im deutschen Unterricht". Angenommen wird der Leitsatz unter Einschaltung des Wortes „auch" vor den Worten „im deutschen Unterricht".

Mit der Begründung, daß die Leitsätze 8 und 9 nicht zum Thema gehören, wird die Streichung beider beantragt. Demgegenüber wird betont, daß die beiden Leitsätze im Anschluß an Nebenfragen, die dem Thema angeschlossen worden, aufgestellt worden seien. Außerdem wird der Antrag gestellt, die Worte „innerhalb der jedesmaligen Lektüre und" zu streichen. Nach längerer Besprechung werden beide Anträge abgelehnt und der Leitsatz 8 in der Fassung der Vorlage angenommen.

Leitsatz 9. Vom Mitberichterstatter wird die Streichung des Mittelsatzes „dadurch wird . . . geweckt" beantragt.

Dieser Antrag wird angenommen. Abgelehnt wird der Antrag, den ersten Satz folgendermaßen zu fassen: Man suche den Schüler einen ersten Einblick in das Gebiet der antiken Kunst zu gewähren. Dagegen werden der erste und der dritte Satz in der von den Berichterstattern vorgeschlagenen Fassung angenommen. Schluß der Beratung um 3 Uhr.

Angenommene Leitsätze:

1. Es ist eine Aufgabe des Gymnasiums, einen Einblick in den Zusammenhang der heutigen Kultur mit der Antike zu eröffnen.

2. Bestimmend für die Auswahl der griechischen Lektüre am Gymnasium ist in erster Linie das ästhetisch-humanistische Prinzip; daneben verdient das historische Prinzip Berücksichtigung.

3. Das griechische Lesebuch von v. Wilamowitz-Möllendorff ist nach Ausscheidung der Abschnitte rein technischen Inhalts zur Ergänzung der griechischen Lektüre geeignet; der Kommentar bedarf für Schulzwecke einer Umgestaltung.

4. Erwünscht ist es, daß die Lektüre in O II in größeren abgeschlossenen Abschnitten den Schülern die Höhepunkte der griechischen und römischen Geschichte vorführt.

5. Eine umfangreichere Bekanntschaft mit den Hauptwerken der griechischen Literatur, namentlich der Tragödie, kann den Schülern auch im deutschen Unterricht durch gute Übersetzungen vermittelt werden.

6. Die Einführung in die Realien erfolgt innerhalb der jedesmaligen Lektüre und nur insoweit, als es zum Verständnis des Gelesenen nötig ist. Dabei ist weder die Aufstellung eines Lehrplanes, noch die Einführung eines Lehrbuches erforderlich.

7. Wo die Grundbedingungen gegeben sind, gewähre man den Schülern einen ersten Einblick in das Gebiet der antiken Kunst. Zu vermeiden ist dabei ein verwirrendes Zuviel und die Vorführung des Unvollkommenen.



Zweiter Beratungstag.

Donnerstag, den 4. Juni 1903.

Zur Beratung steht das Thema:

Der französische Unterricht am Gymnasium nach den Lehrplänen und Lehraufgaben von 1901.

Berichterstatter: Gymnasial-Direktor Professor Dr. Wege in Fraustadt.
Mitberichterstatter: Gymnasial-Direktor Professor Dr. Thümen in Posen.
Schriftführer: Gymnasial-Direktor Professor v. Sanden in Lissa
und Realgymnasial-Direktor Kesseler in Bromberg.

Die Sitzung wird um 8 Uhr von dem Vorsitzenden, Geheimen Regierungs- und Provinzial-Schulrat D. Polte, eröffnet. Anwesend sind außer dem Vorsitzenden und den vorher genannten Leitern der höheren Lehranstalten Geheimer Ministerialrat Dr. Matthias aus Berlin, Geheimer Regierungs- und Provinzial-Schulrat Luke und der technische Mitarbeiter des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums Professor Dr. Norrenberg.

Der Berichterstatter hebt zum Eingang der Beratung die Änderungen hervor, welche der französische Unterricht am Gymnasium in den letzten Dezennien erfahren hat: durch die Lehrpläne von 1901 sei die Stundenzahl und infolgedessen der Lehrstoff in den Tertien gekürzt worden. Das Lehrziel sei insofern geändert worden, als neben dem Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte nur noch „einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache“ gefordert werde. Bei der Reifeprüfung sei die schriftliche Arbeit fortgefallen; dafür sei die Geübtheit der Schüler im mündlichen Gebrauch der Sprache zu ermitteln.

Auch der Mitberichterstatter weist hin auf die Abschaffung der schriftlichen Prüfung und die Beschlüsse früherer Direktoren-Konferenzen über den französischen Unterricht. Ein Mitglied bedauert, daß in der Versetzungsordnung das Französische in Quarta als Nebenfach angesehen, und daß der Konjunktiv in die Lehraufgabe dieser Klasse hineingenommen sei.

Geheimrat Dr. Matthias erklärt dazu, es habe nicht in der Absicht der Unterrichts-Verwaltung gelegen, das Französische in seiner Wertschätzung am Gymnasium herabzudrücken; es solle vielmehr den einzelnen Anstalten volle Freiheit bleiben. Übrigens sei der Ausdruck „Nebenfach" cum grano salis zu nehmen, zumal die Versetzungsordnung diesen Ausdruck überhaupt nicht brauche. Er erläutert ihn dahin, die Belastung der Schüler solle hier nicht so groß sein, daß eine Überlastung entstehe. Einer falschen Auffassung seitens der Schüler und Eltern könne die Schule vorbeugen.

Auch der Berichterstatter meint, die Schüler seien sich dessen bewußt, daß auf den französischen Unterricht in Quarta das nötige Gewicht gelegt werde. Die Hereinziehung des Konjunktivs in die Quarta hält er umsoweniger für bedenklich, als sie die Sprechübungen erleichtern.

Die Versammlung tritt darauf in die Beratung der Leitsätze ein.

In These 1 erscheint der Ausdruck „die Kenntnis der modernen Kultur außerhalb Deutschlands" zu weit; der Schlußsatz überflüssig. Sie erhält folgende Fassung:

> Der französische Unterricht auf dem Gymnasium soll unsern Schülern in erster Linie die Kenntnis der modernen Kultur Frankreichs vermitteln.

Leitsatz 2 wird nach längerer Debatte in nachstehender Form angenommen:

Das dem Französischen auf dem Gymnasium in den neuen Lehrplänen gesteckte „Allgemeine Lehrziel" kann erreicht werden. Das „Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte" bleibt die Hauptsache; „einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache" ist anzustreben.

Geheimrat Dr. Matthias bemerkt dazu noch, daß in der Pflege der Lektüre die beste Grundlage der Sprechübungen liege.

Leitsatz 3 wird gestrichen, da es sich nicht empfiehlt, ein einzelnes Lehrbuch hervorzuheben.

Leitsatz 4 ruft eine lebhafte Debatte hervor. Allgemein wird anerkannt, daß unsere Schulen zu dem sogenannten „Toleranz-Edikt" des französischen Unterrichtsministers Stellung nehmen müssen. Es erhält der Leitsatz schließlich folgende Fassung:

Der Erlaß des französischen Unterrichtsministers vom 26. Februar 1901 ist auf unseren Schulen nur insoweit zu berücksichtigen, als diejenigen Verstöße, welche in den französischen Elementarklassen nicht mehr als Fehler gelten, bis auf weiteres auch unseren Schülern nicht mehr als Fehler angerechnet werden.

Von den beiden folgenden Leitsätzen wird der zweite gestrichen, der erste dagegen mit einem Zusatz angenommen. Er lautet nunmehr:

Auf eine gute Aussprache ist in allen Klassen großes Gewicht zu legen; zu deren Erzielung bedarf es nicht eines besonderen Lautierkursus.

Die nächsten vier Leitsätze werden als innerlich zusammengehörig gemeinsam beraten. Der apodiktischen Verwerfung der Anschauungsbilder in These 7 stimmt die Versammlung nicht zu; sie hält dieselben vielmehr für eine unter Umständen wertvolle Unterlage der Sprechübungen. Demnach einigt sich die Konferenz auf folgenden Wortlaut:

In den Klassen IV—UII werden die Sprechübungen auf dem Gymnasium vornehmlich an die Lektüre angeschlossen.

Die Leitsätze 8, 9, 10 werden unverändert angenommen, Leitsatz 11 mit Ersetzung des Ausdrucks „einzige Quelle“ durch „vornehmste Quelle“.

Den Leitsätzen 12, 13 und 14 stimmt die Konferenz zu, 15 wird gestrichen, 16 soll lauten:

Bei der Auswahl der Lektüre ist darauf zu achten, daß jeder Abiturient neben der geschichtlichen Lektüre einige Novellen, ein modernes Lustspiel, ein Lustspiel von Molière und ein Trauerspiel von Corneille oder Racine gelesen hat.

Leitsatz 17 wird abgelehnt, die folgenden vier erhalten eine andere Reihenfolge, sodaß Leitsatz 21 an die 18., 20 an die 19., 19 an die 20., 18 an die 21. Stelle und zwar in folgender Fassung rückt:

Zur Vertiefung des grammatischen Unterrichts ist gelegentlich und in beschränktem Maße Sprachgeschichtliches heranzuziehen. Dem in These 22 vorgeschlagenen a verbo vermag die Versammlung nicht zuzustimmen; der Satz wird gestrichen.

Die Leitsätze 23 und 24 finden allgemeine Zustimmung.

Bei Leitsatz 25 wird der Mittelsatz abgelehnt, der Rest in folgender Fassung angenommen:

In den drei oberen Klassen stehen die schriftlichen Übersetzungen aus dem Französischen an Wert denen in das Französische gleich. Der Gebrauch des Wörterbuches ist in beiden Fällen auszuschließen.

Bei der letzten These wird die Zahl der schriftlichen Arbeiten in den Tertien für zu klein erachtet. Dementsprechend einigt sich die Versammlung auf folgenden Wortlaut des Leitsatzes:

Die Festsetzung der Zahl der Klassenarbeiten bleibt den einzelnen Lehrerkollegien überlassen. Es ist ratsam, in Quarta alle zwei Wochen, in den übrigen Klassen alle drei Wochen eine Arbeit anfertigen zu lassen.

Leitsätze.

1. Der französische Unterricht auf dem Gymnasium soll unseren Schülern in erster Linie die Kenntnis der modernen Kultur Frankreichs vermitteln.
2. Das dem Französischen auf dem Gymnasium in den neuen Lehrplänen gesteckte „Allgemeine Lehrziel“ kann erreicht werden. Das „Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte“ bleibt die Hauptsache; „einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache ist anzustreben.
3. Der Erlaß des französischen Unterrichtsministers vom 26. Februar 1901 ist auf unseren Schulen nur insoweit zu berücksichtigen, als diejenigen Verstöße, welche in den französischen Elementarklassen nicht mehr als Fehler gelten, bis auf weiteres auch unseren Schülern nicht mehr als Fehler angerechnet werden.
4. Auf eine gute Aussprache ist in allen Klassen großes Gewicht zu legen; zu deren Erzielung bedarf es nicht eines besonderen Lautierkursus.
5. In den Klassen IV—UII werden die Sprechübungen auf dem Gymnasium vornehmlich an die Lektüre angeschlossen.
6. Auf der Oberstufe werden die Sprechübungen auch auf die regelmäßigen Vorgänge und Verhältnisse des täglichen Lebens ausgedehnt, und es wird dabei ein Buch zu Grunde gelegt, das im fortlaufenden Texte diesen Stoff bietet.
7. In den Tertien müssen wegen der verringerten Stundenzahl die Sprechübungen möglichst beschränkt und mehr darauf gerichtet werden, das früher Gewonnene zu befestigen als neues hinzuzufügen.
8. Neben Sprechübungen in dialogischer Form sind Übungen im Nacherzählen zu betreiben.
9. Für die Klassen IV—UII bilden Elementar- und Übungsbuch bezw. Grammatik die vornehmste Quelle für die Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes.
10. Sachlich geordnete Vokabularien oder eine vergleichende Wortkunde der lateinischen und französischen Sprache (z. B. „Mentor“ von Erb-Vernier) sind nicht zu empfehlen.
11. In den oberen Klassen besonders wird die Aneignung des Wort- und Phrasenschatzes durch ein sogenanntes „Sammelheft“ erleichtert.
12. Die französische Lyrik darf in keiner Klasse ganz vernachlässigt werden.
13. Bei der Auswahl der Lektüre ist darauf zu achten, daß jeder Abiturient neben der geschichtlichen Lektüre einige Novellen, ein modernes Lustspiel, ein Lustspiel von Molière und ein Trauerspiel von Corneille oder Racine gelesen hat.
14. In den Klassen IV—UII ist die Hauptaufgabe des Unterrichts, den Schülern eine sichere grammatische Grundlage zu geben.
15. Es empfiehlt sich, für jede einzelne Anstalt aus der französischen Grammatik „ein Normalexemplar“ herzustellen, das nur die wichtigsten Regeln enthält.
16. Die grammatische Unterweisung muß in deutscher Sprache erfolgen.
17. Zur Vertiefung des grammatischen Unterrichts ist gelegentlich und in beschränktem Maße Sprachgeschichtliches heranzuziehen.
18. In den drei oberen Klassen werden gelegentlich, besonders bei der Rückgabe der schriftlichen Arbeiten, Wiederholungen zur Befestigung und Vertiefung des grammatischen Lehrstoffes angestellt.

19. Der stärkeren Betonung der grammatischen Schulung entspricht die erneute Wertschätzung des Extemporales, das auf keiner Stufe zu vernachlässigen ist.
20. In den drei oberen Klassen stehen die schriftlichen Übersetzungen aus dem Französischen an Wert denen in das Französische gleich. Der Gebrauch des Wörterbuches ist in beiden Fällen auszuschließen.
21. Die Festsetzung der Zahl der Klassenarbeiten bleibt den einzelnen Lehrerkollegien überlassen. Es ist ratsam, in Quarta alle zwei Wochen, in den übrigen Klassen alle drei Wochen eine Arbeit anfertigen zu lassen.

Thesen zu den Gegenständen der mündlichen Beratung.

I. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik.

I. Die Einrichtung des Unterrichts.

1. Die philosophische Propädeutik bildet ein notwendiges Glied in dem Organismus des Gymnasialunterrichts, indem sie
   a) den Schüler zum Bewußtsein über die von ihm bisher unbewußt geübte geistige Tätigkeit bringt;
   b) die Einheit der wissenschaftlichen Arbeit auf den verschiedenen Gebieten erkennen läßt;
   c) eine wesentliche Förderung für das weitere wissenschaftliche Studium gewährt.

2. Es ist darum durchaus notwendig, daß an jeder Anstalt ein dazu geeigneter Lehrer vorhanden ist oder sich für diesen Unterricht ausbildet.

3. Wenn dieser Unterricht aber wirklich fruchtbringend sein soll, so darf er nicht bloß nebenbei und stückweise erteilt werden, indem der Lehrer bei den sich darbietenden Gelegenheiten auch auf philosophische Fragen eingeht (beim deutschen Aufsatz, bei der deutschen und der fremdsprachlichen Lektüre, beim naturwissenschaftlichen und beim Religionsunterricht) — was als eine wertvolle Vorbereitung für den systematischen Unterricht anzusehen ist, sondern dieser Unterricht muß schließlich auch selbständig und im Zusammenhang erteilt werden — als besonderer Unterricht.

4. Es ist nicht erforderlich, besondere Stunden für diesen Gegenstand anzusetzen, da der Lehrer eines anderen Faches ihn mit seinem Fache verbinden, aber als besondere Teilaufgabe behandeln kann.

5. Als solche Gegenstände, an welche dieser systematische Unterricht sich anschließen kann, sind aber nicht anzusehen das Lateinische und das Griechische; auch durch sie kann dieser Unterricht gefördert werden, aber nicht mehr — sonst leidet der Sprachunterricht, und das soll dieser Unterricht bleiben, nicht vornehmlich zum Sachunterricht werden.

6. Eher könnte dieser Unterricht an die Naturwissenschaft angeschlossen werden, wie Lambeck und Schulte-Tigges gefordert und gezeigt haben — aber wohl nicht auf den Gymnasien.

7. Am einfachsten ist es, diesen Unterricht an das Deutsche anzuschließen, aber nicht so, daß wöchentlich je eine Stunde dafür angesetzt wird, sondern indem eine

Zeitlang die deutschen Stunden überhaupt dafür verwandt werden. Ich habe dazu stets das Sommersemester der Oberprima benutzt.

8. Durch diese Einrichtung wird der deutsche Unterricht nicht etwa stillgestellt:
a) die deutschen Aufsätze gehen weiter und können aus diesem Unterrichte wohlgeeigneten Stoff gewinnen;
b) die Lektüre wird gewählt im Anschluß an diesen Unterricht;
c) das Verständnis der gelesenen Klassiker (Lessing, Goethe, Schiller) wird dadurch wesentlich gefördert;
d) gerade durch diesen Unterricht wird in hohem Grade das Denken und auch das Sprechen des Schülers gefördert.

9. Daß der Schüler für diesen Unterricht ein besonderes Buch in der Hand hat, ist nicht erforderlich, aber wohl soll die Schülerbibliothek eine größere Anzahl geeigneter Bücher enthalten, z. B. Rumpel, Philosophische Propädeutik; Kern, Lehrstoff für Prima; Deinhardt, Kleine Schriften; Leuchtenbergers Schriften.

II. Der Inhalt des Unterrichts.

10. Den Inhalt dieses Unterrichts bildet nicht
a) eine Einführung in die Geschichte der Philosophie;
b) oder in ein bestimmtes System der Philosophie;
c) oder in die Probleme der Philosophie;
d) sondern Psychologie und Logik;
e) aber nur in elementarer Weise.

III. Prüfung in der philosophischen Propädeutik.

11. Ein Gegenstand der Reifeprüfung soll die philosophische Propädeutik nicht sein, wie dies früher (zugleich mit der mündlichen Prüfung im Deutschen) der Fall war (Preußen 1834), bezw. noch heute der Fall ist (in Baden, aber nur in den Gymnasien); aber wohl ist eine Bemerkung im Reifezeugnis zulässig, daß der Schüler „mit den Elementen der philosophischen Propädeutik bekannt ist" (Min.-Erlaß v. 13. Dez. 1862).

12. Dagegen ist es zulässig, in der Klasse auch hier bei Gelegenheit eine kürzere Ausarbeitung anfertigen zu lassen.

13. Vor allen aber bieten die hier in der Besprechung und durch die Lektüre dem Schüler dargebotenen Gedanken ein sehr brauchbares und wertvolles Material für deutsche Aufsätze.

R. Heidrich.

II. Die Einführung von Samariterkursen an den höheren Schulen.

1. Der Samariterkursus übermittelt dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten, welche er zur ersten Nothilfe in Unglücksfällen praktisch verwerten kann.

2. Vom Standpunkte des Arztes aus ist eine solche Vermehrung eines kundigen Hilfspersonals wünschenswert.

3. Der Erzieher hat den Wunsch, Schüler mit dem Samaritertum bekannt zu machen, erstens, weil gegenüber den mehr oder weniger abstrakten Aufgaben des Unterrichts die Praxis des Lebens, soweit sie jene nicht wesentlich schädigt, ein Recht hat, Beachtung im Schulleben zu finden; zweitens, weil das Samaritertum eine ideale Seite des Lebens dem Schüler erschließt, indem es ihn in den Dienst der Nächstenliebe stellt.

4. Die wenigen praktischen Versuche, welche bisher auf diesem Gebiete angestellt worden sind, haben nach Aussage der leitenden Ärzte und nach den Beobachtungen der Erzieher ein durchaus befriedigendes Ergebnis gehabt.

5. Das Alter, in welchem die Schüler zu dieser Übung zugelassen werden sollen, ist auf 16 und 17 Jahre festzustellen, trifft also auf den höheren Schulen in die Zeit der Unterprima.

6. Die Zwecke und Ziele eines hygienischen Kursus treten aus dem Rahmen der Schule hinaus; eines besonderen physiologischen Kursus bedarf es für die Jugend nicht, vielmehr sind seine Grundzüge einleitend dem Samariterkursus anzugliedern.

7. Das königliche Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten ist zu bitten, die allgemeine Einführung von Samariterkursen in die höheren Schulen ins Auge zu fassen. F. Thümen.

III. Über die Grundsätze bei Aufnahme neuer Schüler.

1. Von allen Schülern ist bei ihrer durch den Vater bez. den Vormund oder deren Vertreter zu bewirkenden Anmeldung zur Aufnahme die Geburtsurkunde, der Impf- bez. Wiederimpfschein und das Abgangszeugnis der zuletzt besuchten Schule einzureichen.

2 a) Die Aufnahme der Schüler, welche auf Grund der von anderen Schulen gleicher Kategorie beigebrachten Zeugniße angemeldet werden, erfolgt in den Ferien nach Schluß des alten und vor Beginn des neuen Schuljahres.

b) Der Termin für die Aufnahmeprüfung ist der Tag vor Eröffnung des neuen Schuljahres.

c) Gesuche um Aufnahme zu anderer Zeit sind nur nach hinreichender Begründung zu berücksichtigen.

3. Sämtliche Lehrer sind zur Mitwirkung bei der Prüfung verpflichtet.

4. Die Prüfung zur Aufnahme
   a) in die unteren und mittleren Klassen erfolgt durch die von dem Direktor damit beauftragten Lehrer,
   b) in die oberen Klassen (O II, U I und O I) durch die Fachlehrer der betreffenden Klassen.

5. Die Entscheidung, ob die Prüfung als bestanden zu betrachten sei oder nicht, trifft für die unteren und mittleren Klassen der Direktor nach Anhörung der mit der Prüfung betrauten Lehrer; für die oberen Klassen der Direktor und die Fachlehrer der betreffenden Klassen.

6. Das Maß der in der Prüfung zu stellenden Forderungen ist durch die Lehrpläne von 1901 bestimmt.

7. Die Prüfung erstreckt sich auf die verbindlichen wissenschaftlichen Gegenstände. Sie ist in den Sprachen und in der Mathematik bez. im Rechnen eine schriftliche und mündliche, in den übrigen Fächern nur eine mündliche.

8. Jeder an der Prüfung beteiligte Lehrer faßt das Urteil über die Leistungen in ein einheitliches Prädikat zusammen, wie es durch die Bestimmungen über die Versetzung vorgeschrieben ist.

9. Es empfiehlt sich, die Ministerial-Verfügung vom 23. März 1901 über das Höchstalter der in die unteren Klassen eintretenden Schüler möglichst ausnahmslos zur Ausführung zu bringen.

10. Der Neigung der Schüler der oberen Klassen, die Anstalt zu wechseln, ist möglichst entgegenzutreten. (Verf. des K. Pr. Sch. K. vom 6. Oktober 1889). Damit bei der Anmeldung eines Schülers die Prüfung der Berechtigung des Anstaltwechsels beschleunigt werden könne, ist es wünschenswert, daß in das Abgangszeugnis ein Vermerk aufgenommen werde, ob der Schüler zu einem Berufe oder auf eine andere Anstalt überzugehen erklärt oder eine solche Erklärung überhaupt nicht abgegeben hat.

S. Dolega.

Dritter Beratungstag.

Freitag, den 5. Juni 1903.

Vor dem Eintritt in die Tagesordnung kommen die Protokolle vom 3. und 4. Juni zur Verlesung.

Den ersten Punkt der Tagesordnung bildet die Beratung über das Thema:

Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik.

Berichterstatter: Gymnasial-Direktor Heidrich.
Protokollführer: Gymnasial-Direktor Glombik und Oberlehrer Dr. Liman.

Der Berichterstatter gibt zunächst eine kurze Übersicht über die Geschichte dieses Unterrichts seit der Zeit der Reformation bis auf unsere. Die Wertschätzung sei nicht immer gleich gewesen, sehr gering nach den Lehrplänen von 1892; diesen gegenüber bezeichneten die von 1901 einen Fortschritt. Doch sei die Aufnahme in den Lehrplan der Prima nicht nur wünschenswert, sondern notwendig. Zur Erläuterung des 1. Leitsatzes fügt der Ber. hinzu, daß der Schüler schon vieles gelernt habe, aber er solle noch lernen, die Gegenstände von einem neuen Standpunkt aus zu betrachten. Die philosophische Propädeutik sei nicht nur wichtig für den, der später die Universität besuche, sondern auch für andere, für die es ohne sie nicht leicht wäre, sich in philosophischen Schriften zurecht zu finden. Er schlägt vor zu ändern: „Organismus des Gymnasiums“ in „Organismus des Unterrichts der höheren Schulen“. Die Worte: „die von ihm bisher unbewußt geübte geistige Tätigkeit“ finden mancherlei Widerspruch. Der Schüler habe bisher schon oft im Unterricht, namentlich im sprachlichen, Begriffe zu unterscheiden gelernt, besonders bei den platonischen Dialogen. Auch im Aufsatz zeigte sich bewußte geistige Tätigkeit. Die Begriffe partitio, divisio, Einheit u. a. würden durch den Unterricht in der philosophischen Propädeutik nicht eingeführt, sondern nur systematisch gelehrt. Es wird vor-

geschlagen: „zum klaren Bewußtsein“, oder „zum Bewußtsein der von ihm bisher unbewußt geübten philosophischen Tätigkeit“. Allseitig wird der hohe Wert des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik anerkannt; er führe den grammatischen Unterricht fort, das Wort werde Begriff, der Satz Urteil. Er sei für obligatorisch zu erklären. Herr Geheimrat Matthias erklärt, die Verfasser des ersten Entwurfes hätten dies auch früher beabsichtigt, hätten sich aber durch vielfachen Widerspruch abhalten lassen. Wir stünden hierin anderen Staaten nach, wie namentlich Österreich und Frankreich. Schuld sei vielfach an der geringen Wertschätzung die engherzige philologische Behandlung der Klassiker gewesen, man habe die großen Gesichtspunkte nicht festgehalten. Eine Besserung sei nach der neuen Prüfungs-Ordnung zu erwarten. Der Leitsatz 1a wird angenommen in der Form: „Die philosophische Propädeutik bildet ein notwendiges Glied im Organismus des Unterrichts der höheren Schulen, indem sie a) dem Schüler die Gesetze und Formen seiner geistigen Tätigkeit zum Bewußtsein bringt“. 1b und 1c werden unverändert angenommen.

Leitsatz 2 verlangt, daß an jeder Anstalt ein Lehrer sein müsse, der geeignet sei, diesen Unterricht zu erteilen. Es wird bemerkt, daß es ein Übelstand sei, wenn ein Lehrer nur in der philosophischen Propädeutik die Lehrbefähigung für Prima besitze. Andererseits aber, daß es wohl möglich sei, ohne die Lehrbefähigung diesen Unterricht zu erteilen; zumal jeder die allgemeine Bildung in der Philosophie nachweisen müsse und mit Lust und Liebe zur Sache sich leicht einarbeiten könne. Leitsatz 2 wird in der vorgeschlagenen Fassung angenommen, ebenso Leitsatz 3 mit einigen kleineren stilistischen Änderungen.

Es wird vorgeschlagen, Leitsatz 4—7 des Berichterstatters zusammenzufassen in den Satz: „Es empfiehlt sich am meisten, diesen systematischen Unterricht an das Deutsche anzuschließen“. Dies wird angenommen, wenn auch manche sich nicht verhehlten, daß im deutschen Unterricht sich nicht viel Zeit für den systematischen philosophischen Unterricht finden lasse.

Bei Leitsatz 8 wird vorgeschlagen, die Worte „und auch das Sprechen“ fortzulassen. Doch wird er in der vom Ber. vorgeschlagenen Form angenommen, nachdem bemerkt worden, daß es nicht auf Sprechfertigkeit ankomme und daß, wer etwas klar erkannt habe, es auch klar ausdrücken könne.

In Leitsatz 9 werden einige philosophische Werke für die Schülerbibliothek empfohlen; außerdem von Herrn Geheimrat Matthias sehr warm Aloys Höflers „Logik und Psychologie“, ein Buch, das eine Fülle anregender Bemerkungen enthalte.

Die Sätze 10a—c wurden aufgestellt, da man versucht hatte, die Schüler in die Geschichte der Philosophie, in ein bestimmtes System oder in die



Probleme der Philosophie einzuführen; jene werden unverändert angenommen, ebenso 10d und e.

Bei Leitsatz 11 wird aufmerksam gemacht, daß man die Reifeprüfung nicht belasten wolle; aber es sei sehr wünschenswert, daß im Reifezeugnis eine Bemerkung darüber gemacht werde, was der Schüler in der philosophischen Propädeutik geleistet habe.

Leitsatz 12 und 13 werden gestrichen, da kurze Ausarbeitungen schon nach den Lehrplänen angefertigt werden können, und da der Inhalt von 13 schon im Leitsatz 8a des Ber. enthalten sei.

Demnach gelangten folgende Leitsätze zur Annahme:

I. Die philosophische Propädeutik bildet ein notwendiges Glied in dem Organismus des Unterrichts der höheren Schulen, indem sie
   a) dem Schüler die Gesetze und Formen seiner geistigen Tätigkeit zum Bewußtsein bringt;
   b) die Einheit der wissenschaftlichen Arbeit auf den verschiedenen Gebieten erkennen läßt;
   c) eine wesentliche Förderung für das weitere wissenschaftliche Studium gewährt

II. Es ist darum durchaus notwendig, daß an jeder Anstalt ein dazu geeigneter Lehrer vorhanden ist, oder sich für diesen Unterricht ausbildet.

III. Wenn dieser Unterricht aber wirklich fruchtbringend sein soll, so darf er nicht bloß nebenbei und stückweise erteilt werden, indem der Lehrer bei den sich darbietenden Gelegenheiten (beim deutschen und fremdsprachlichen, beim naturwissenschaftlichen und Religions-Unterricht) auch auf philosophische Fragen eingeht, was als eine wertvolle Vorbereitung für den systematischen Unterricht anzusehen ist, sondern dieser Unterricht muß schließlich auch selbständig und im Zusammenhang als besonderer Unterricht erteilt werden.

IV. Es empfiehlt sich am meisten, diesen systematischen Unterricht an das Deutsche anzuschließen.

V. Durch diese Einrichtung wird der deutsche Unterricht nicht etwa stillgestellt:
   a) Die deutschen Aufsätze gehen weiter und können aus diesem Unterricht wohlgeeigneten Stoff gewinnen;
   b) die Lektüre wird gewählt im Anschluß an diesen Unterricht;
   c) das Verständnis der gelesenen Klassiker (Lessing, Goethe, Schiller) wird dadurch wesentlich gefördert;
   d) gerade durch diesen Unterricht wird in hohem Grade das Denken und auch das Sprechen des Schülers gefördert.

VI. Daß der Schüler für diesen Unterricht ein besonderes Buch in der Hand hat, ist nicht erforderlich, aber wohl soll die Schülerbibliothek eine größere Anzahl geeigneter Bücher enthalten, z. B. Rumpel, Philosophische Propädeutik; Kern, Lehrstoff für Prima; Deinhardt, Kleine Schriften; Leuchtenbergers Schriften.



VII. Den Inhalt dieses Unterrichts bildet nicht

a) eine Einführung in die Geschichte der Philosophie;
b) oder in ein bestimmtes System der Philosophie;
c) oder in die Probleme der Philosophie;
d) sondern Psychologie und Logik;
e) aber nur in elementarer Weise.

VIII. Ein Gegenstand der Reifeprüfung soll die philosophische Propädeutik nicht sein, wie dies früher (zugleich mit der mündlichen Prüfung im Deutschen) der Fall war (Preußen 1834), bezw. noch heut der Fall ist (in Baden, aber nur in den Gymnasien); aber wohl ist eine Bemerkung im Reifezeugnis zulässig, daß der Schüler „mit den Elementen der philosophischen Propädeutik bekannt ist". (Min.-Erlaß v. 13. Dez. 1862.)

Es gelangt darauf der zweite Gegenstand:

Die Einführung von Samariterkursen an den höheren Schulen

zur Beratung. Nach eingehender Geschäftsordnungsdebatte wird auf Anregung des Vorsitzenden beschlossen, nicht in eine Einzelberatung der Leitsätze einzutreten, sondern den Berichterstatter, Direktor Dr. Thümen, zunächst um eine allgemeine Äußerung über das vorliegende Thema zu ersuchen, dann aber sofort über den Leitsatz 7 zu verhandeln. Der Berichterstatter kommt dem Wunsche der Versammlung nach und verbreitet sich von dem Schlußworte des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter: „Gehe hin und tue desgleichen" ausgehend über Zweck und Ziel der Bewegung, die sich in den Dienst der christlichen Nächstenliebe gestellt habe und jenes Wort in die Tat übertragen wolle. Solche Bestrebungen seien am Ende des vergangenen und im Beginn des neuen Jahrhunderts innerhalb der kultivierten Welt in reichem Maße gezeitigt worden, das Urteil darüber aber, ob sie, die doch eigentlich zunächst der Öffentlichkeit angehören, auch in die Schule getragen werden können und müssen, stehe neben dem Arzte ganz besonders dem Schulmanne zu. Er sei der Ansicht, daß dies geschehen müsse. Es werde schon heute in der Obertertia Anatomie des Menschen und mancherlei aus der Hygiene gelehrt; der Samariterkursus stehe also innerhalb des Lehrganges der höheren Schule nicht vereinzelt da, er wolle und solle vielmehr das Gelernte nur vertiefen. Zweierlei biete er dem Schüler, nämlich Kenntnisse vieler der von außen auf den menschlichen Körper eindringenden Schädlichkeiten, dann aber auch die Fertigkeit bei plötzlichen Unglücksfällen dem Mitmenschen die erste Hilfe zu bringen, ja unter Umständen drohende Lebensgefahr abzuwenden. Eine große Mehrheit der Ärzte gehe in den Ansprüchen noch weiter und verlange, daß jeder Mensch soweit ausgebildet werde, gegebenenfalls die erste Hilfe zu leisten. Die bisher angestellten Versuche, den Schülern der höheren Lehranstalten solche Fertigkeit zu übermitteln, habe denn auch überall lebhafte Anerkennung gefunden, und gerade die Ärzte hätten das Unternehmen ausnahmslos freudig begrüßt. Der Gewinn für die Schüler sei denn auch höchst beachtenswert gewesen. Der Kursus, als eine vorwiegend praktische Betätigung, habe ein Gegengewicht gegen das viele Abstrakte gebildet, das nun einmal in vielen Schuldisziplinen enthalten sei, der Schüler habe das frohe, ja stolze Gefühl ge-

habt, daß er fähig geworden sei, dem leidenden Nächsten zu helfen, als Helfer der Menschheit ausgebildet zu sein. So seien denn einige von dem Berichterstatter in das Leben gerufene Samariterkurse für Schüler, obwohl der Lehrgang sehr verschiedenartig gewesen sei, nach dem Urteile der Sachverständigen von dem hervorragendsten Erfolge gewesen, wie denn auch ein Wiederholungskursus, der dringend empfehlenswert sei, dies schlagend bewiesen habe. Allerdings sei notwendig, daß die Schüler sich in dem richtigen Alter befinden, um das Verständnis für die Schönheit und Hoheit der Aufgabe zu haben. So passe am besten die Zeit der Unterprima für den Kursus. Unmöglich sei es angesichts der Jugend der Schüler einen solchen in der Volksschule abzuhalten. In gewissem Gegensatze zu dem Samariterkursus steht der hygienische, der allerdings an und für sich von großem Nutzen sei, aber für den Schüler, der ja sein Leben nicht selbständig nach den Forderungen der Hygiene gestalten könne, sondern von häuslichen und anderen Faktoren abhängig sei, als verfrüht betrachtet werden müsse. Er nehme auch zuviel Zeit in Anspruch, ein Vorwurf, der den Samariterkursus nicht treffen könne, denn für diesen würden 11—12 Stunden Unterricht und etwa zwei Stunden der Wiederholung vollauf genügen. Schwierigkeiten ihn auszuführen beständen gleichfalls nicht, denn mit Fug und Recht könne der Kreisarzt herangezogen werden, zu dessen Aufgabe ganz gewiß auch die Unterweisung der Bewohner seines Kreises in den Bestrebungen der Samariter gehöre, auch die Kreisvereine vom Roten Kreuz würden zweifellos gern helfen. So gereiche denn die Einführung des Kursus niemandem zum Schaden, aber zum Nutzen allen, die sich jemals an ihm beteiligt haben, wenn der Samariter sich bescheidet und nicht etwa hinübergreift in die Tätigkeit des Arztes.

Der Berichterstatter erntete lebhaften Dank für die lichtvolle Darstellung der Zwecke und Ziele der Samariterbestrebungen, in der Debatte wurde aber doch eine Reihe schwerwiegender Bedenken gegen ihre Einführung in die Schule erhoben. Es träten eine Unmenge von an und für sich durchaus lobenswerten Bestrebungen an die Schule mit der Forderung um Berücksichtigung heran, sodaß diese unmöglich die Zeit ihnen gerecht zu werden finden könne; es käme zuweilen auch vor, daß nicht ganz Unbedenkliches gelehrt wurde, auch böten die Lehrpläne volle Freiheit bei den Unterweisungen über die Anatomie und Physiologie des Menschen in Obertertia auch eine Menge von praktischen Übungen im Sinne der Samariter vorzunehmen. Insbesondere wurde hierbei auf das Lehrbuch von Terks „Bau des menschlichen Körpers“ aufmerksam gemacht. In außerordentlichen Fällen müsse der Lehrer, vornehmlich der Turnlehrer, die erste Hilfe angedeihen lassen. Überhaupt errege die Verallgemeinerung, wie sie Leitsatz 7 wünsche, lebhafte Bedenken, da es eher Aufgabe sei aus der Fülle des Lehrstoffes

dieses oder jenes herauszubringen als die hohe Stundenzahl, durch die wir schon jetzt andere Länder überflügelten, noch zu vermehren. Auch wird dringend gewarnt, die Jugend dem verhängnisvollen Zuge der Zeit, die nächsten Pflichten zu vernachlässigen und das Heil in weiter abliegenden Vereinigungen zu suchen, verfallen zu lassen. Von anderer Seite wird auf den hohen Nutzen hingewiesen, den bei plötzlichen Unglücksfällen als Samariter ausgebildete Schüler dem Mitschüler bringen könnten, es wird gerade die praktische Übung als wesentlich und notwendig hingestellt und vorgeschlagen, den Kursus mit dem Turnunterricht, dem er leicht sich anpasse, zu verbinden. Allerdings müsse ein gewisser Mangel an Turnlehrern behoben werden. Betont wird noch, daß die Beteiligung an dem Kursus freiwillig sein müßte. Der Vorschlag: „Die Konferenz empfiehlt zunächst Versuche mit Samariterkursen an den einzelnen Anstalten vorzunehmen und nur denjenigen Schülern die Erlaubnis zur Teilnahme zu geben, welche dadurch voraussichtlich in ihren Klassenleistungen keinen Nachteil erleiden" wird zurückgezogen, dagegen der Antrag: „Das Kgl. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten wird gebeten eine Einführung von freiwilligen Samariterkursen an den höheren Schulen zu genehmigen und zu unterstützen" angenommen. Von einer weiteren Besprechung der Leitsätze 1—6 wird als nunmehr unnötig abgesehen. Somit ist angenommen der Leitsatz:

> „Das Kgl. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten wird gebeten, eine Einführung von freiwilligen Samariterkursen an den höheren Schulen zu genehmigen und zu unterstützen."

Hierauf beschließt die Versammlung den dritten Gegenstand der heutigen Tagesordnung: „Über die Grundsätze bei Aufnahme neuer Schüler" wegen der vorgerückten Zeit abzusetzen. Der Vorsitzende dankt Herrn Geheimrat Dr. Matthias für sein höchstwillkommenes Erscheinen, für das lebhafte Interesse, das er den Verhandlungen entgegengebracht, und die Fülle von Anregungen, die er der Versammlung gegeben hat. Herr Geheimrat Dr. Matthias gibt seiner Freude Ausdruck, daß es ihm möglich war zu erscheinen, dankt dem Vorsitzenden, unter dessen langjähriger, treusorgsamer, arbeitsfreudiger Führung das Schulwesen der Provinz sich zu hoher Blüte entwickelt habe, und gibt der warmen Empfindung, die ihn besonders der Provinz Posen gegenüber erfüllt, herzlichen Ausdruck. Nachdem der Vorsitzende hierfür aufrichtigen Dank im Namen der Versammlung gesagt und der Senior der anwesenden Direktoren, Dr. Dolega, dem Vorsitzenden herzliche Worte der Dankbarkeit für die gerechte und sorgsame Führung der Geschäfte gesagt hat, wird die Konferenz geschlossen.

Druck von G. Bernstein in Berlin.

Druck von G. Bernstein in Berlin.

